II. Jahrgang Mai—Juni 1928 Heft 8/9

Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

herausgegeben von
Dr. Heinrich Meng und Dr. Ernst Schneider
Arzt in Stuttgart Universitätsprofessor in Riga

Inhalt: Ferenczi: Die Anpassung der Familie an das Kind / Wittels: Verdrängung und Zwangsideen in der Kindheit / Furrer: Wie erziehen wir neurotische und psychopathische Kinder? / Wolffheim: Erotisch gefärbte Freundschaften in der frühen Kindheit / Kuendig: Aus der Sekundarschulpraxis / Preiswerk: Wie behandelt man Mißerfolge in der Schule? / Reik: Zur Psychoanalyse des Mitleids / Pipal: Mein kleiner Neffe / Berichte

Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik
Wien, I., Börsegasse 11

Die Anpassung der Familie an das Kind[1]

Von Dr. S. Ferenczi, Budapest

Der Titel, den ich diesem Vortrag gegeben habe, ist einigermaßen ungewöhnlich, denn wir beschäftigen uns gewöhnlich nur mit der Anpassung des Kindes an die Familie, nicht mit der der Familie an das Kind. Aber gerade unsere psychoanalytischen Forschungen haben uns gezeigt, daß der erste Schritt zur Anpassung von uns ausgehen sollte, und den ersten Schritt nach dieser Richtung haben wir zweifellos gemacht, wenn wir das Kind verstehen. Man macht der Psychoanalyse oft zum Vorwurf, daß sie sich allzu sehr mit primitivem und pathologischem Material beschäftigt; das stimmt; aber die Erforschung der Anormalen hilft uns zu Kenntnissen, die wir mit großem Nutzen bei den Normalen anwenden können. Ebenso wären wir in der Kenntnis der Gehirnphysiologie nie so weit gekommen ohne die Erforschung der Vorgänge bei Funktionsstörungen. Durch die Forschungen an Neurotikern und Psychotikern zeigt die Psychoanalyse, wie sich hinter der normalen Oberfläche verschiedene Zonen oder Schichten oder verschiedene Funktionsarten verbergen. Bei der Beobachtung der Primitiven oder Kinder finden wir Züge, die bei den Menschen höherer Zivilisation unsichtbar geworden sind; in der Tat, wir schulden den Kindern Dank für das Licht, das von ihnen auf die Psychologie gefallen ist, und die folgerichtigste Art, diese Schuld zu bezahlen (was ebenso in unserem Interesse liegt wie in ihrem), ist die Bemühung, sie mit Hilfe unserer psychoanalytischen Studien besser zu verstehen.

Ich muß gestehen, wir sind noch nicht in der Lage, den erzieherischen Wert der Psychoanalyse genau zu umschreiben; wir können auch noch keine praktischen Vorschriften im einzelnen für die Erziehung geben. Denn die Psychoanalyse, die Ratschläge nur mit großer Vorsicht erteilt, beschäftigt sich meist mit Erscheinungen, mit denen sich die Erziehungswissenschaft gar nicht oder in sehr unrichtiger Weise beschäftigt hat. Wir können Ihnen also eher sagen, wie Sie Ihre Kinder *nicht* erziehen

---

1) Vortrag in London am 13. Juni 1927 in der gemeinsamen Sitzung der medizinischen und pädagogischen Sektionen der British Psychological Society.

sollen, als wie Sie sie erziehen sollen. Letzteres ist eine viel kompliziertere Frage, aber wir hoffen, Ihnen eines Tages auch darauf zufriedenstellende Antwort geben zu können. Aus diesem Grunde bin ich gezwungen, meine Ausführungen allgemeiner zu halten, als mir lieb ist.

Die Anpassung der Familie an das Kind kann erst beginnen, wenn die Eltern anfangen, sich selbst besser zu verstehen und so eine gewisse Vorstellung vom Seelenleben der Erwachsenen zu bekommen. Bis jetzt schien man es als erwiesen zu betrachten, daß die Eltern von Natur aus wissen, wie sie ihre Kinder zu erziehen haben; allerdings gibt es ein deutsches Zitat, welches das Gegenteil besagt: Vater werden ist leichter, denn Vater sein. Der Fehler beginnt also damit, daß die Eltern ihre eigene Kindheit vergessen. Wir finden auch beim normalsten Menschen einen erstaunlichen Mangel an Erinnerungen an die ersten fünf Lebensjahre, und in pathologischen Fällen geht diese Amnesie noch viel weiter. Das sind aber Jahre, in denen das Kind tatsächlich bereits die meisten geistigen Fähigkeiten der Erwachsenen erlangt hat. Und doch bleiben diese Jahre vergessen! Dieser Mangel an Verständnis für die eigene Kindheit ist das größte Hindernis für die Eltern, um die wesentlichen Erziehungsfragen zu erfassen.

Bevor ich zu meinem eigentlichen Thema — der Erziehung — komme, erlauben Sie mir ein paar Bemerkungen über Anpassung und über ihre Rolle im psychischen Leben im allgemeinen. Das Wort „Anpassung" ist bekanntlich ein biologischer Ausdruck, und das lenkt unsere Aufmerksamkeit auf einige biologische Vorfragen. Dieser Begriff hat drei verschiedene Auslegungen: die Darwins, die Lamarcks und eine dritte, die wir die psychologische nennen könnten. Die erste bezieht sich auf die natürliche Auswahl und ist im Grunde eine „statistische Erklärung" der Anpassung, die sich mit dem allgemeinen Problem der Erhaltung der Arten von diesem Gesichtspunkte aus befaßt; die Giraffe zum Beispiel, die zufällig mit längerem Hals zur Welt kam, kann sich Nahrung beschaffen, die Tiere mit kürzerem Hals nicht erreichen, sie hat also mehr Aussicht, am Leben zu bleiben und die Art fortzupflanzen; die Wirksamkeit dieses Faktors ist bei allen Lebewesen anzunehmen. Nach Lamarcks Ansicht wird das Individuum durch die Übung einer bestimmten Funktion kräftiger, und diese erhöhte Fähigkeit geht auch auf seine Nachkommen über. Dies wäre die „physiologische Erklärung" der Anpassung. Es gibt aber auch eine dritte Art, in der sich Individuen an ihre Umgebung anpassen können, die wir die psychologische nennen möchten. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß auch eine Änderung in der Verteilung der psychischen, resp. nervösen Energie die Fähigkeit hat, ein Organ wachsen oder degenerieren zu lassen. Ich erinnere daran, da es in Amerika modern ist, die Existenz der Psychologie als Wissenschaft zu leugnen; jedes Wort, das mit „psych" beginnt, trägt das Brandmal der Unwissenschaftlichkeit, angeblich, weil es ein mystisches Element enthalte. Dr. Watson forderte mich einmal

auf, ihm genau auseinanderzusetzen, was Psychoanalyse sei. Ich mußte zugeben, daß sie weniger „wissenschaftlich" sei als der Behaviourismus, wenn man nämlich die Wissenschaftlichkeit ausschließlich als eine Angelegenheit des Messens und Wägens ansieht. Die Physiologie fordert, daß jede Veränderung mit einem Instrument gemessen werden könne. Die Psychoanalyse aber ist nicht in der Lage, Gemütsbewegungen auf diese Weise zu behandeln; allerdings wurden schüchterne Versuche gemacht, dieses Ziel zu erreichen, aber sie waren bis jetzt alles eher als befriedigend. Wenn aber eine Erklärung versagt, ist es nicht verboten, andere zu versuchen, und gerade eine derartige verdanken wir F r e u d. Er fand, daß wir durch wissenschaftliche Gruppierung der Ergebnisse der Introspektion ebenso sicher zu einer neuen Einsicht gelangen können als durch Verwertung der Ergebnisse äußerer Wahrnehmung, die wir aus Beobachtung und Experiment schöpfen. Diese introspektiven Tatsachen sind zwar unmeßbar, aber nichtsdestoweniger Tatsachen, und als solche dürfen wir sie auswerten und nach Wegen suchen, uns durch sie zu etwas Neuem zu verhelfen. Freud hat, indem er einfach das introspektive Material unter einem neuen Gesichtspunkt betrachtete, ein psychisches System postuliert; gewiß sind darin Hypothesen enthalten, aber die finden sich ebenso in den Naturwissenschaften. Unter diesen Hypothesen spielt der Begriff des Unbewußten eine große Rolle, mit dessen Hilfe wir zu manchen Schlußfolgerungen kommen, die mit den Hypothesen der Physiologie und Gehirnanatomie nicht zu erreichen waren. Erst wenn die Fortschritte der Chemie und der Mikroskopie Freuds Hypothesen überflüssig machen werden, werden wir bereit sein, unseren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit aufzugeben. Dr. Watson meint, man kann das Kind ohne Hilfe der Psychologie verstehen; er meint, Reflexbewegungen seien eine genügende Erklärung für das Verhalten des Individuums. Ich mußte ihm aber antworten, daß das physiologische Schema höchstens zum Verständnis des Verhaltens von Mäusen und Kaninchen genügt, nicht aber menschlicher Wesen. Aber selbst bei den Tieren wendet er, ohne es zu gestehen, ununterbrochen Psychologie an — er ist ein unbewußter Psychoanalytiker! Wenn er z. B. vom Angstreflex der Maus spricht, so wendet er den psychologischen Ausdruck „Angst" an. Er gebraucht das Wort ganz richtig, aber nur aus der Introspektion weiß er, was Angst ist; andernfalls hätte er keine Vorstellung davon, was das Davonlaufen für die Maus bedeutet. Doch wir müssen zur Frage der A n p a s s u n g zurückkehren. Die vorstehenden Bemerkungen wollten nichts anderes, als die Berechtigung psychologischer Gesichtspunkte bezüglich des Anpassungsproblems hervorheben. Der Psychoanalyse verdanken wir die Ordnung einer neuen Tatsachenreihe, die von der Naturwissenschaft vernachlässigt war, — s i e z e i g t u n s d i e W i r k s a m k e i t i n n e r e r F a k t o r e n, d i e n u r d u r c h I n t r o s p e k t i o n e n t d e c k t w e r d e n k ö n n e n.

*

Ich will nun versuchen, die praktischen Probleme zu behandeln, die mit der Anpassung der Eltern an die Kinder zusammenhängen. Die Natur ist sehr sorglos, sie kümmert sich wenig um das Individuum, wir Menschen aber denken anders, wir wünschen das Leben aller unserer Sprößlinge zu erhalten und ihnen unnötige Leiden zu ersparen. Wenden wir daher unsere besondere Aufmerksamkeit den Entwicklungsstadien zu, in denen das Kind mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat; es gibt deren viele. Freud lehrte uns, daß die Symptome der Angst mit den besonderen physiologischen Veränderungen in Zusammenhang stehen, die der Übergang aus dem Leib der Mutter in die Außenwelt mit sich bringt. Einer seiner früheren Schüler machte diese Ansicht neuerdings zum Ausgangspunkt einer Theorie, in der er von den psychoanalytischen Ansichten abweichend, alle Neurosen und Psychosen einfach aus diesem ersten großen Trauma zu erklären sucht; er nannte es das „Trauma der Geburt". Ich habe mich selbst sehr eingehend mit dieser Frage beschäftigt, aber je länger ich beobachtete, desto klarer wurde es mir, daß das Individuum für keine der Änderungen und Entwicklungen, die das Leben mit sich bringt, so gut vorbereitet ist wie gerade für die Geburt. Physiologische Vorsorge und der Instinkt der Eltern machen diesen Übergang so sanft wie möglich. Er würde tatsächlich ein Trauma sein, wären nicht Lungen und Herz so gut vorgebildet; so aber ist die Geburt eine Art Triumph, der normalerweise für das ganze Leben vorbildlich bleibt. Bedenken wir die Einzelheiten: Das drohende Ersticken hört sofort auf, denn die Lungen sind da und beginnen in dem Moment zu funktionieren, wo die Zirkulation durch die Nabelschnur aufhört; die linke Herzkammer, die bis jetzt untätig war, übernimmt energisch ihre Aufgabe. Nebst dieser physiologischen Hilfe veranlaßt ihr Instinkt die Eltern, die Situation des Neugeborenen so angenehm als möglich zu gestalten; das Kind wird warm gebettet, gegen störende optische und akustische Reize so weit als möglich geschützt; sie lassen tatsächlich das Kind vergessen, was geschehen ist, es ist, als ob gar nichts vorgefallen wäre. Es ist fraglich, ob eine so schnell und gründlich beseitigte Erschütterung als „Trauma" gelten darf. Die Nachwirkung anderer wirklicher Traumen ist schwerer zu beseitigen — sie sind nicht von physiologischer Natur, sondern betreffen den Eintritt des Kindes in die Gesellschaft seiner Mitmenschen; für diesen Vorgang scheint der Instinkt der Eltern vielfach zu versagen. Ich erwähne die Traumen der Entwöhnung, der Reinlichkeit, des Ausmerzens „schlechter Gewohnheiten", und schließlich das wichtigste von allen, den Übergang von der Kindheit zum Leben der Erwachsenen. Das sind die schwersten Traumen der Kindheit und weder die Eltern im besonderen noch die Zivilisation im allgemeinen haben bis jetzt hier genügende Vorsorge getroffen.

Die Entwöhnung ist und war immer eine wichtige medizinische Angelegenheit, es ist der Übergang von der primitiven Art der Ernährung zur Tätigkeit des Kauens, es ist ein Wechsel von nicht nur physio-

logischer, sondern großer psychologischer Bedeutung. Die ungeschickte Art der Entwöhnung kann die Beziehung des Kindes zu den Objekten und die Art, sich Objektlust zu verschaffen, ungünstig beeinflussen und so einen großen Teil des Lebens verdunkeln. Wir wissen allerdings nicht viel über die Psychologie des einjährigen Kindes, aber wir bekommen langsam eine schwache Vorstellung von den tiefen Eindrücken, die die Entwöhnung vermutlich hinterläßt. Schon eine leichte Wunde, ein bloßer Nadelstich in einem frühen Stadium der embryonalen Entwicklung kann ja die Ausbildung ganzer Körperteile verhindern. Ein anderes Beispiel: In einem Raum, mit einer einzigen Kerze darin, kann eine Hand, nahe der Lichtquelle, den halben Raum verdunkeln. Ähnlich beim Kinde: Wenn Sie ihm nahe dem Lebensbeginn auch nur eine geringfügige Schädigung zufügen, so kann das einen Schatten auf sein ganzes Leben werfen. Es ist sehr wichtig, sich klarzumachen, wie empfindlich Kinder sind; aber Eltern glauben das nicht, sie können sich keine Vorstellung von der hochgradigen Empfindlichkeit ihrer Kleinen machen und benehmen sich in ihrer Gegenwart, als empfänden die Kinder nichts von den aufregenden Szenen um sie herum. Wenn das Kind in seinem ersten und zweiten Lebensjahre den intimen Verkehr zwischen seinen Eltern beobachtet, zu einer Zeit, wo es schon erregbar ist, aber noch kein intellektuelles Ventil für seine Erregung besitzt, so kann das eine Infantilneurose zur Folge haben, die das Affektleben vielleicht fürs ganze Leben schwächt. Kindliche Phobien und hysterische Angsterscheinungen sind in den frühen Entwicklungsjahren häufig. Gewöhnlich verschwinden sie, ohne das spätere Leben zu stören; aber sehr oft finden wir, daß sie tiefe Spuren im Seelenleben und Charakter des Kindes zurücklassen.

Das Erlernen der Reinlichkeit ist eine der schwierigsten Phasen in der Entwicklung des Kindes. Sie kann sehr gefährlich werden, ist es aber nicht immer. Es gibt eben Kinder, die so gesund veranlagt sind, daß sie auch die Maßnahmen der törichtesten Eltern ertragen; aber das sind Ausnahmen, und selbst wenn sie ihre verkehrte Erziehung gut überstehen, bemerken wir oft, daß sie etwas von dem Glück einbüßen, welches das Leben ihnen bringen könnte. Dies sollte Eltern und Erzieher veranlassen, den Reaktionen des Kindes weit mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die Schwierigkeiten, mit denen es zu kämpfen hat, richtig einzuschätzen. Freuds Beobachtungen der Gemütsveränderung des Kindes während der Anpassung an den Reinlichkeitskodex des Erwachsenen brachte ihn auf die wichtige Entdeckung, daß ein bedeutsamer Teil des Charakters sich während dieses Prozesses formt. Anders ausgedrückt: Die Art, wie das Individuum in seinen ersten fünf Lebensjahren seine primitiven Bedürfnisse an die Forderungen der Zivilisation anpaßt, wird auch die Art bestimmen, in der es sich mit allen späteren Schwierigkeiten im Leben auseinandersetzt. Vom Standpunkt der Psychoanalyse aus ist „Charakter" gleichsam die Mechanisierung eines bestimmten Reaktionsmodus,

nicht unähnlich einem Zwangssymptom. Wir erwarten von einem Individuum, daß es sich einer gegebenen Situation genau bis in die Einzelheiten anpassen kann, aber bedenken Sie, wie wenig das mit dem vereinbart ist, was der Charakter aus dem Menschen macht! Wenn Sie den „Charakter" eines Menschen kennen, können Sie ihn, so oft Sie wollen, veranlassen, eine Handlung zu vollführen, weil er wie eine Maschine arbeitet. Sie brauchen vor ihm nur einen gewissen Namen zu nennen, und er schüttelt ganz bestimmt den Kopf; er gibt diese automatische Antwort auf Ihr schlau ausgesuchtes Wort, weil das in „seinem Charakter liegt". — Als ich Student war, wurde den ererbten Eigentümlichkeiten in ärztlichen Kreisen zuviel Gewicht beigelegt; die Ärzte meinten, daß wir nur Produkt unserer Konstitution seien. Charcot, einer der besten Lehrer der Medizin in Paris, hielt ganze Vorlesungen über dieses Thema. Ich will einen typischen Vorfall, der das besser beleuchtet, erzählen. Eines Tages kam eine Mutter zu ihm in eine seiner „Leçons du Mardi" und wollte mit ihm über ihr neurotisches Kind sprechen. Wie immer, begann er nach dem Großvater des Kindes zu fragen, was für Krankheiten er gehabt habe, woran er gestorben sei, dann nach der Großmutter, nach dem anderen Großvater und der anderen Großmutter und nach allen anderen Verwandten. Die Mutter versuchte, ihn zu unterbrechen und ihm etwas zu erzählen, was dem Kind vor einer Woche oder einem Jahr begegnet war. Charcot wurde ärgerlich und wollte davon nichts hören, er war eifrig beschäftigt, den ererbten Eigentümlichkeiten nachzugehen. Wir Psychoanalytiker leugnen deren Wichtigkeit keineswegs, im Gegenteil, wir halten sie für wichtige Faktoren in der Ätiologie neurotischer oder psychotischer Erkrankungen, aber nicht für die einzigen. Die angeborene Neigung mag vorhanden sein, aber ihr Einfluß kann durch Erlebnisse nach der Geburt oder durch Erziehung modifiziert werden. Vererbung sowohl als auch individuelle Ursachen müssen in Betracht gezogen werden. Reinlichkeit z. B. ist nichts Angeborenes, sie ist keine ererbte Eigentümlichkeit, sie muß gelehrt werden. Ich meine nicht, daß Kinder für diese Unterweisung unempfänglich sind, wohl aber glaube ich, daß sie ohne Unterweisung nicht reinlich würden.

Die natürliche Neigung des kleinen Kindes geht dahin, sich selbst zu lieben und ebenso alles, was es als einen Teil seiner selbst betrachtet; seine Exkremente sind tatsächlich ein Teil von ihm, ein Zwischending zwischen Subjekt und Objekt. Das Kind hat noch ein gewisses Gefühl für seine Dejekte, allerdings zeigen auch Erwachsene Spuren dieses Verhaltens. Bisweilen analysiere ich sogenannte normale Menschen und ich habe in dieser Hinsicht niemals einen wesentlichen Unterschied zwischen ihnen und Neurotikern bemerkt, außer daß die letzteren etwas mehr unbewußtes Interesse für den Schmutz haben. Und gleichwie die Hysterie nach Freud das Negativ einer Perversion ist, so liegt auch der Reinlichkeit des Normalmenschen das Interesse für den Auswurf zugrunde. Wir brauchen

aber darob nicht allzu betrübt sein, denn gerade solche primitive Strebungen versorgen uns mit der Energie für die großen Leistungen der Zivilisation. Wenn wir aber das nicht wissen und bei diesen Schwierigkeiten des Kindes grausam und blind wüten, — dadurch deren Verdrängung herbeiführend, — dann bringen wir diese Energien auf falsche Fährte. Die Reaktion wird verschieden sein, je nach der konstitutionellen Verschiedenheit des Individuums; das eine wird wahrscheinlich ein Neurotiker werden, ein anderes ein Psychotiker, ein drittes ein Verbrecher. Wenn wir aber hier Bescheid wissen, die Kinder vorsichtig behandeln, sie bis zu einem gewissen Grade entsprechend ihren Impulsen gewähren lassen, andererseits ihnen die Möglichkeit bieten, sie zu sublimieren, dann wird der Weg viel sanfter werden und sie lernen es, ihre primitiven Bedürfnisse auf die Pfade der Nutzbarkeit zu lenken. Die Erzieher versuchen aber gar zu oft, diese primitiven Bedürfnisse auszumerzen (obwohl sie, wie gesagt, wichtige Energiequelle sind), als ob sie etwas an sich Böses wären.

Das eigentlich Traumatische bei der Anpassung der Familie an das Kind ereignet sich also beim Übergang von der frühesten primitiven Kindheit zur Zivilisation; dies hängt nicht nur mit der Reinlichkeit, sondern mit der S e x u a l i t ä t zusammen. Man hört oft, daß F r e u d alles auf Sexualität zurückführt. Das ist ganz unrichtig. Er spricht von einem K o n f l i k t zwischen egoistischen und sexuellen Tendenzen und hält sogar die ersteren für stärker. In der Tat verwenden die Psychoanalytiker den größten Teil ihrer Zeit auf die Analyse der verdrängenden Faktoren bei dem betreffenden Individuum.

Sexualität beginnt nicht mit der Pubertät, sondern mit den „s c h l e c h t e n G e w o h n h e i t e n“ der Kinder. Diese „schlechten Gewohnheiten“, wie sie irrtümlich genannt werden, sind Manifestationen der A u t o e r o t i k, sind also primitive Äußerungen des Sexualinstinktes. Erschrecken Sie nicht vor diesem Ausdruck! Das Wort M a s t u r b a t i o n erregt gewöhnlich maßloses Entsetzen. Wenn der Rat des Arztes bezüglich der autoerotischen Betätigung des Kindes eingeholt wird, so sollte er den Eltern raten, es nicht zu tragisch zu nehmen. Allerdings müssen die Eltern in dieser Frage sehr taktvoll behandelt werden, und zwar wegen ihrer eigenen maßlosen Angst. Sonderbar, was die Eltern nicht verstehen, sind gerade Dinge, die den Kindern selbstverständlich sind; und was die Kinder nicht erfassen, ist für die Eltern klar wie der Tag. Ich will dieses Rätsel später erklären: es enthält das Geheimnis der ganzen Verwirrung in den Beziehungen zwischen Eltern und Kind.

Für einen Moment wende ich mich von diesem Paradoxon zu der gewichtigen Frage, wie man ein n e u r o t i s c h e s K i n d zu behandeln hat. Es gibt nur einen Weg: d i e M o t i v e a u f z u f i n d e n, d i e i n s e i n e m U n b e w u ß t e n v e r b o r g e n u n d d o c h w i r k s a m s i n d. Es wurden bereits einige solche Versuche gemacht; eine frühere Schülerin von mir und Dr. A b r a h a m, Frau Melanie K l e i n, hat mutig die Analyse von

Kindern versucht, als wären sie Erwachsene, und hat über große Erfolge berichtet. Ein zweiter Versuch nach anderen — konservativeren — Grundsätzen wurde von Frl. Anna Freud, Professor Freuds Tochter, gemacht. Die beiden Methoden sind recht verschieden, und es ist abzuwarten, ob und in welcher Kombination die schwierige Frage von Analyse und Erziehung gelöst werden kann; wir können jedenfalls sagen, daß der Beginn vielversprechend ist.

Ich hatte kürzlich bei meinem Aufenthalt in Amerika Gelegenheit, die Methoden einer Schule kennen zu lernen, die von psychoanalytisch geschulten Lehrern geleitet wird, deren größter Teil analysiert ist. Es ist eine Schule namens „Walden-School". Die Lehrer versuchen es, die Kinder gruppenweise zu unterweisen, da eine individuelle Analyse jedes einzelnen Kindes, was viel besser wäre, aus Zeitmangel nicht in Frage kommt. Sie versuchen es, die Kinder so zu erziehen, daß eine regelrechte Analyse nicht notwendig wird. Wenn sie ein neurotisches Kind haben, so studieren sie es natürlich speziell, lassen ihm eine individuelle Analyse zuteil werden und widmen ihm so viel Aufmerksamkeit, als es deren bedarf. Ich war besonders neugierig, auf welche Art sie die sexuelle Erziehung handhaben. Die Schule betont in den Unterredungen mit den Eltern die Notwendigkeit, die Fragen der Kinder, die sich auf Sexualität beziehen, einfach und natürlich zu beantworten. Aber sie verwenden dabei die „botanische Methode", d. h. sie machen Gebrauch von der Analogie mit Pflanzen, wenn sie die Fortpflanzung der Menschen erklären.

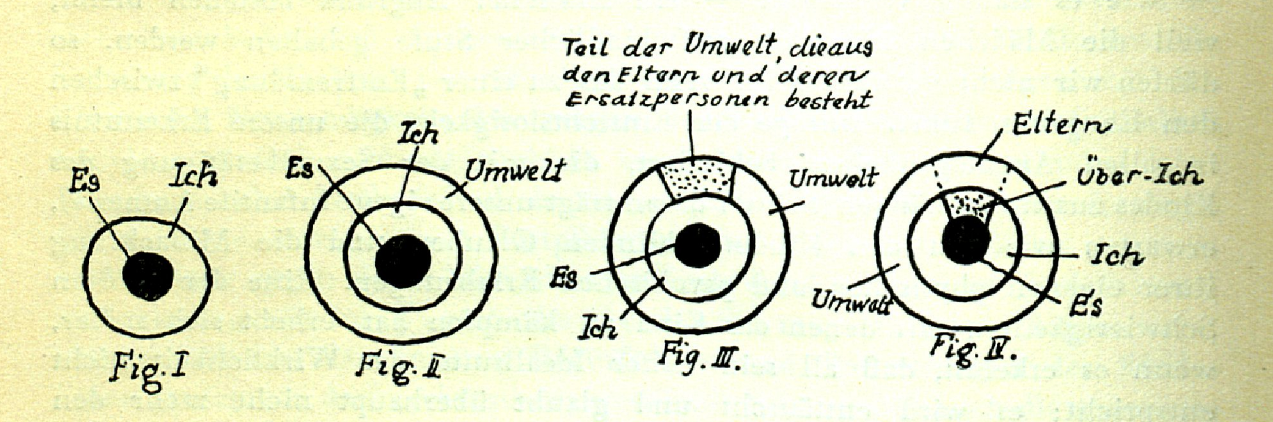
Ich habe gegen diese Methode einen Einwand. Sie ist zu belehrend und nicht genügend psychologisch. Sie mag ein guter Beginn sein, aber sie schenkt den inneren Bedürfnissen und Bestrebungen des Kindes keine genügende Aufmerksamkeit; gewöhnlich befriedigt auch die genaueste physiologische Erklärung über die Herkunft der Kinder das fragende Kind nicht und es reagiert auf diese Erklärung der Eltern bisweilen mit vollkommenem Unglauben. Es sagt, wenn auch nicht mit klaren Worten: „Du erzählst mir das, aber ich glaube es nicht." Was das Kind in der Tat braucht, ist das Zugeständnis der erotischen (sinnlichen) Bedeutung des Genitalorgans. Das Kind ist ja kein Wissenschaftler, der wissen will, woher die Kinder kommen; es interessiert sich natürlich auch für diese Frage, so wie es sich für Astronomie interessiert. Aber es verlangt viel dringender von den Eltern und Erziehern das Geständnis, daß das Genitalorgan eine libidinöse Funktion hat; solange dies von den Eltern nicht zugestanden wird, befriedigen ihre Erklärungen das Kind nicht. Es stellt sich selbst Fragen folgender Art: Wie oft findet der Sexualverkehr statt? und es versucht, die Antwort mit der Zahl der Kinder in der Familie in Übereinstimmung zu bringen. Dann sagt es vielleicht: „Es muß sehr schwer sein, ein Kind hervorzubringen, weil das so lange dauert." Es ahnt dunkel, daß der Sexualakt öfters wiederholt wird und daß er den Eltern Vergnügen bereitet. Sympathetisch, wie wir sagen,

hat es erotische Sensationen in seinem eigenen Genitale, die sich durch bestimmte Betätigungen befriedigen lassen, und es ist klug genug, zu wissen und zu fühlen, daß das Genitalorgan eine libidinöse Funktion hat. Es fühlt sich schuldig, (weil es in seinem Alter libidinöse Gefühle hat) und denkt: „Was für ein gemeines Geschöpf bin ich, wollüstige Gefühle in meinen Genitalen zu haben, während meine Eltern, die ich verehre, von diesen Organen nur Gebrauch machen, um Kinder zu bekommen." Solange die erotische oder Lustfunktion des Genitales nicht eingestanden ist, wird stets zwischen Ihnen und Ihrem Kind ein Abstand bestehen und Sie werden in seinen Augen ein unerreichbares Ideal, und das ist es, was ich vorhin mit jenem Paradoxon meinte. Die Eltern können nicht glauben, daß das Kind in seinen Genitalien ähnliche Sensationen hat, wie sie selbst. Das Kind hingegen dünkt sich aber wegen dieser Gefühle verworfen und glaubt, die Erwachsenen seien in dieser Hinsicht rein und makellos. So besteht ein Abgrund zwischen Eltern und Kind in dieser intimen häuslichen Angelegenheit. Wenn zwischen Mann und Frau — wie es häufig vorkommt — ein ähnlicher Abgrund bestehen bleibt, weil die Mädchen künstlich auf kindlicher Stufe gehalten werden, so dürfen wir nicht erstaunt sein, wenn das zu einer „Entfremdung" zwischen den Ehegatten führt. Infolge der Einsichtslosigkeit, die unsere Erkenntnis in allen Angelegenheiten behindert, die mit der Sexualbetätigung des Kindes zusammenhängen (Schuld daran trägt unsere eigene infantile Amnesie), erwarten wir von den Kindern blinden Glauben und die Mißachtung ihrer eigenen physischen und psychischen Erfahrungen. Eine der größten Schwierigkeiten, mit denen das Kind zu kämpfen hat, erhebt sich später, wenn es erkennt, daß all sein hoher Idealismus der Wirklichkeit nicht entspricht; es wird enttäuscht und glaubt überhaupt nicht mehr den Autoritäten. Dem Kinde braucht der Glaube an die Autorität nicht geraubt zu werden, der Glaube an die Wahrheit der Dinge, die die Eltern und andere zu ihm sprechen, aber es soll natürlich nicht gezwungen sein, alles auf Treu und Glauben hinzunehmen. Ich kann das am besten erläutern, wenn ich es auf andere Weise ausdrücke: es ist ein Unglück für ein Kind, wenn es frühzeitig enttäuscht und mißtrauisch wird. Die „Walden-School" leistet in dieser Hinsicht gute Arbeit, aber es ist natürlich nur ein Anfang. Ihre Methode, das Seelenleben des Kindes mit Hilfe des Verständnisses der Eltern zu beeinflussen, ist manchmal sehr gut und mag sogar in frühen Stadien neurotischer Schwierigkeiten erfolgreich sein. Wir müssen dabei erinnern, daß Prof. Freud die erste Kinderanalyse auf ähnliche Art durchführte. (Der kleine Hans.[1]) Er fragte den Vater des neurotischen Kindes aus und alle Erklärungen an das Kind wurden vom Vater weitergegeben.

---

1) Freud, „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben". Ges. Schriften, Bd. VIII.

Die Anpassungsschwierigkeiten des Alters, in dem das Kind von der Familie unabhängig wird, sind mit der Sexualentwicklung aufs engste verknüpft. Es ist das Alter, in dem der sogenannte „Ödipuskonflikt“ entfacht wird. Wenn Sie sich daran erinnern, wie sich die Kinder bisweilen in dieser Angelegenheit äußern, so werden Sie das nicht so tragisch finden. Das Kind sagt manchmal ganz von selbst dem Vater: „Wenn du stirbst, werde ich die Mutter heiraten.“ Niemand nimmt das sehr ernst, denn es wird in der Zeit vor dem Ödipuskonflikt gesagt, d. h. in einer Zeit, in der das Kind alles tun und denken darf, ohne für seine Gedanken bestraft zu werden, besonders weil die Eltern die sexuelle Grundlage solcher Äußerungen nicht verstehen. Von einem gewissen Alter an werden solche Dinge sehr ernst genommen und bestraft. Auf diese Umstände reagiert das arme Kind auf eine sehr eigenartige Weise. Um Ihnen dies verständlich zu machen, muß ich eine vereinfachte Zeichnung über das Freudsche Schema der menschlichen Persönlichkeit geben.



Das „Es“ (die Triebe) bildet den zentralen, das „Ich“ den anpassungsfähigen, peripheren Teil der Persönlichkeit, den Teil, der sich in jeder Beziehung in seine Umwelt finden soll. Auch menschliche Wesen bilden einen Teil dieser Umwelt, unterscheiden sich aber von allen anderen Objekten durch ihre besondere Bedeutung und noch in einem anderen wichtigen Zug: alle andern Objekte haben immer die gleichen Eigenschaften, sie sind verläßlich. Der einzige Teil der Umwelt, auf den man sich nicht verlassen kann, sind die anderen Menschen, vor allem die Eltern. Wenn wir etwas auf irgendeinem Platz lassen, so werden wir es auf demselben Platz ebenso wiederfinden. Auch Tiere verändern sich nicht wesentlich. Sie lügen nicht; wenn man sie einmal kennt, kann man sich auf sie verlassen. Der Mensch ist das einzige Lebewesen, das lügt. Das macht es für das Kind so schwer, sich an diesen Teil seiner Umgebung anzupassen. Auch die so hochverehrten Eltern sprechen nicht immer die Wahrheit, sie lügen mit Überlegung, ihrer eigenen Ansicht nach aller-

dings nur im Interesse des Kindes. Aber wenn das Kind das einmal erfahren hat, wird es mißtrauisch. Das ist die eine Schwierigkeit. Die andere liegt in der Abhängigkeit des Kindes von seiner Umgebung. Die Ideen und Ideale der Umgebung zwingen auch das Kind, zu lügen. Die Eltern haben ihm da eine Art von Falle gestellt. Die ersten Ansichten des Kindes stammen natürlich von ihm selbst: Süßigkeiten sind gut und erzogen (gehindert) werden ist schlecht; eine Gruppe von den entgegengesetzten Ansichten findet das Kind in dem Geist seiner Eltern tief eingewurzelt, daß nämlich Süßigkeiten „schlecht" seien und daß Erzogenwerden „gut" sei. So stehen die eigenen realen angenehmen und unangenehmen Erlebnisse den Äußerungen der Erziehungspersonen gegenüber, die trotz dieser offenbar unrichtigen Ansichten von dem Kind heiß geliebt werden und von denen es auch in physischer Hinsicht abhängt. Ihnen zuliebe muß es sich an den neuen und schwierigen Kodex anpassen. Es schlägt dabei einen besonderen Weg ein, den ich an einem Fall illustrieren will. Ich hatte einen Patienten, der sich an seine Kinderzeit sehr gut erinnerte. Er war nie das, was wir ein gutes Kind nennen würden. Er war eher schlimm und wurde jede Woche geprügelt, bisweilen im voraus. Wenn man ihn prügelte, begann er plötzlich ganz bewußt zu denken: „Wie hübsch wird das sein, wenn ich Vater sein und mein Kind prügeln werde!" So zeigte er, daß er in seiner Phantasie schon damals die künftige Vaterrolle annahm. Solche Identifikation bedeutet eine Veränderung in einem Teile der Persönlichkeit. Das „Ich" ist um eine Erwerbung aus der Umwelt bereichert, die nicht ererbt war. Dies ist auch die Art, in der man gewissenhaft wird. Zuerst hat man Angst vor der Strafe, dann identifiziert man sich mit der strafenden Autorität. Dann mögen der wirkliche Vater und Mutter ihre Bedeutung für das Kind verlieren, es hat sich in seinem Innern eine Art inneren Vater und Mutter aufgerichtet. So kommt das zustande, was Freud das Über-Ich nennt (s. die Zeichnung).

Das Über-Ich ist also das Resultat einer Wechselwirkung zwischen dem Ich und einem Teile der Umwelt. Wenn Sie zu streng sind, können Sie das Leben des Kindes unnötig beeinträchtigen, indem Sie ihm ein allzu hartes Über-Ich geben. Ich glaube allen Ernstes, daß es notwendig wäre, einmal ein Buch zu schreiben, nicht nur, wie üblich, über die Bedeutung und den Nutzen der Ideale für das Kind, sondern über die Schädlichkeit übertriebener Idealforderungen. In Amerika sind die Kinder manchmal enttäuscht, wenn sie hören, daß Washington nie in seinem Leben log. Ich fühlte dieselbe Niedergeschlagenheit, als ich in der Schule lernte, daß Epaminondas nicht einmal im Scherz log. „*Ne joco quidem mentiretur.*"

Ich habe nur noch weniges hinzuzufügen. Die Frage der Koedukation, deren Auswirkung ich in Amerika beobachten konnte, erinnert mich an die Zeit, in der ich mit meinem Freund Dr. Jones und einigen anderen Psychoanalytikern in Amerika war, um Freuds erste amerikanische Vor-

lesung mit anzuhören. Wir begegneten Dr. Stanley Hall, dem großen amerikanischen Psychologen, der uns scherzend sagte: „Schauen Sie sich diese Buben und Mädeln an, sie sind imstande, wochenlang zusammen zu sein, und unglücklicherweise ist nie eine Gefahr dabei." Das ist bis zu einem gewissen Maße mehr als ein Scherz. Die Verdrängung, auf der „das gute Betragen" der Jugend beruht, ist unvermeidlich, kann aber, wenn übertrieben, große Schwierigkeiten im späteren Leben verursachen. Wenn Sie die Koedukation für notwendig erklären, dann müssen Sie eine bessere Art finden, die Geschlechter zusammenzubringen, denn die jetzige Methode, sie zusammenzupferchen und sie gleichzeitig zu zwingen, ihre Empfindungen um so mehr zu verdrängen, mag das Entstehen von Neurosen begünstigen. — Schließlich nur noch ein Wort über die Strafen in der Schule. Es versteht sich von selbst, daß die Psychoanalyse aus dem Strafen, soweit es überhaupt nötig ist, den Geist der Vergeltung auszumerzen bestrebt ist.

Meine Absicht, als ich Ihre Einladung annahm, war nicht, Definitives über die Verbindung zwischen Psychoanalyse und Erziehung zu sagen, sondern nur Interesse und Lust zu weiterer Arbeit anzuregen. Freud nannte die Psychoanalyse eine Art Nacherziehung des Individuums, aber die Dinge entwickeln sich so, daß bald die Erziehung mehr von der Psychoanalyse zu lernen haben wird, als umgekehrt. Die Psychoanalyse wird die Pädagogen und Eltern lehren, ihre Kinder so zu behandeln, daß diese „Nacherziehung" überflüssig wird.

(An der Diskussion nahmen teil: Dr. Ernest Jones, Mrs. Klein, Dr. Menon, Mrs. Susan Isaacs, Mr. Money-Kyrle, Miß Barbara Low, Dr. David Forsyth.
Dr. F. antwortete wie folgt:)

In Erwiderung auf Dr. Jones' Einwand bedauere ich, daß meine Äußerungen den Eindruck erwecken konnten, als ob ich eine Methode nur dann als wissenschaftlich ansähe, wenn bei ihr alles auf Meßbares zurückzuführen ist. Ich nahm diese Ansicht nur ‚*Posito, sed non concesso*' an. Ich schätze die Mathematik, doch glaube ich, daß auch die beste Meßmethode die Psychologie nicht ersetzen kann. Auch wenn Sie eine Maschine hätten, die die feinsten Vorgänge im Gehirn auf einen Schirm projizierte und jede Gedanken- und Gefühlsänderung genau registrierte, würden Sie immer noch nebstdem die innere Erfahrung besitzen und müßten diese beiden miteinander verknüpfen. Es gibt keinen anderen Ausweg aus dieser Schwierigkeit, als beide Wege der Erfahrung anzuerkennen, die physische und psychische.

Mrs. Klein kann ich nur erwidern, daß die volle Phantasiefreiheit eine außerordentliche Erleichterung für das ganze Leben wäre. Würde man diese den Kindern gewähren, so fänden sie sich leichter in die Veränderungen, die der Übergang von der autistischen Betätigung zum Leben in der Gemeinschaft fordert. Natürlich müßten auch die Eltern aner-

kennen, daß sie selbst die gleiche Art von Phantasien haben. Das enthebt die Eltern nicht von der Aufgabe, dem Kinde auch den Unterschied zwischen Phantasien und irreversiblen Handlungen zu lehren. Das Kind darf sich also die Allmacht einbilden. Natürlich wird es dann diese Situation auszunützen suchen, und dann kommt wohl auch ein Moment, wo Sie von Ihrer Autorität Gebrauch machen müssen. (Die Psychoanalyse verbietet nämlich nur unbegründete Autorität.)

Ich erinnere mich an einen Vorfall mit einem kleinen Neffen, den ich so sanft behandelte, wie meiner Ansicht nach ein Psychoanalytiker muß. Er nützte das aus und begann mich zu quälen; am Ende begann er mich zu prügeln. Die Psychoanalyse lehrte mich nicht, daß ich ihm ad infinitum erlauben müsse, mich zu schlagen, deshalb nahm ich ihn in meine Arme, hielt ihn fest, so daß er sich nicht rühren konnte, und sagte: „Jetzt schlag, wenn du kannst." Er versuchte es, konnte es nicht, beschimpfte mich, sagte, daß er mich hasse; — ich antwortete: „Sehr gut, nur weiter, du kannst das alles fühlen und sagen, aber schlagen darfst du mich nicht." Endlich erkannte er, daß meine Kraft größer ist und daß er nur in der Phantasie schlagen darf, und wir schieden als gute Freunde. Solche Unterweisung zur Selbstbeherrschung hat natürlich mit Verdrängung nichts zu tun und ist gewiß unschädlich.

Was die Frage betrifft, wie man den Kindern Symbole zu übersetzen hat, so sollten wir im allgemeinen eher von den Kindern lernen, als sie von uns. Symbole sind die Sprache der Kinder, man muß sie nicht lehren, wie sie sie zu gebrauchen haben.

Ich glaube, das ist alles, was ich Ihnen heute sagen kann und hoffe, daß diese Auseinandersetzung den Ansporn zu weiterer Arbeit geben wird.

Verdrängung und Zwangsideen in der Kindheit

Von Dr. Fritz Wittels, Wien

Die fehlerhafte Maschinerie, als welche sich dem Analytiker unser Denkapparat immer wieder darstellt, kann am besten beim Kinde studiert werden. Dort liegt manches am Tage oder wenigstens leicht zugänglich, was bei Erwachsenen nur durch langwierige Analyse herausgebracht werden kann. Auch beim Geisteskranken liegen diese Fehler, Verschiebungen, magischen Zusammenhänge oftmals am Tage. Jedoch sind sie dort unkorrigierbar, während sie beim Kinde auf ihre Ausgangspunkte zurückgeführt und so beseitigt werden können. Am besten läßt sich beim Kinde der Mechanismus der Verdrängung studieren. Das Kind könnte offenbar nicht leben, wenn es nicht den Teil der Außenwelt, mit dem es nichts

anzufangen weiß, dessen Konsequenzen es nicht zu Ende denken kann, ohne Angst zu empfinden, abwehrte. Es verdrängt und verschiebt, um sich Angst zu ersparen.

Ein fünfjähriges Kind hatte einen Spielkameraden, der an Diphtherie erkrankte. Die Mutter des gesunden Knaben erkundigte sich mehrmals telephonisch nach dem Befinden des Kranken. Der gesunde Knabe (Karl) interessierte sich selbst lebhaft für alle Einzelheiten. Nach der fieberhaften Periode trat Herzschwäche ein, und die Anzahl der Pulsschläge spielte im telephonischen Gespräche die Hauptrolle. Karls erstes Wort beim Erwachen war damals: „Wieviele Pulsschläge hat der Harry?" Das war drollig, da er weder wußte, was Pulsschläge sind, noch ein Verständnis für Zahlen besaß, die über zehn hinausgingen. Als das kranke Kind nur mehr dreißig Pulsschläge in der Minute hatte, sagte er: „Es ist schrecklich, wie viele Pulsschläge der arme Harry hat", denn er glaubte, das seien zuviel. Schließlich starb Harry, und die Trauer über dieses Ereignis kam deutlich genug auch in der Familie des gesund gebliebenen Kindes zum Ausbruch. Man versuchte zwar, den Todesfall vor Karl zu verschleiern, aber man weiß ja, wie kurze Beine so ein Geheimnis hat. Die Mutter Karls war in Sorge, was sie nur tun solle, um dem Kinde den traurigen Verlust seines engsten Spielgenossen zu verheimlichen, ihm den Schock zu ersparen. Besonders als die arme Mutter des Verstorbenen wieder ins Haus kam, schien guter Rat teuer, was man Karl sagen solle. Aber Karl fragte nicht. Er wunderte sich gar nicht darüber, weder daß die telephonischen Gespräche aufgehört hatten, noch daß Weihnachten vorüberging, ohne daß weder er dem ehemaligen Freund, noch der Freund ihm etwas schenkte. Selbst als die Mutter Harrys kam, fragte er sie mit keinem Worte nach dem Befinden seines kleinen Freundes. Hier ist der Mechanismus der Verdrängung einer unangenehmen Tatsache, die dem Kinde unheimlich ist, ganz deutlich gegeben. Um sich nicht fürchten zu müssen, weiß Karl nichts mehr von der ganzen Angelegenheit. Erst einen Monat später kam er auf die Angelegenheit zurück, aber auch dann ohne zu fragen. Er wagte, von Harry wieder zu sprechen. Wenn die Mutter Harrys kam, übergab er ihr kleine Geschenke, wie Schokoladezigarren und Abzugbilder. Sie sollte das dem Harry bringen.

Vernünftige Erzieher werden diesen Selbstschutz des Kindes nicht zerstören, sondern so weit als möglich unangetastet ablaufen lassen. Das überlebende Kind weiß ja genau, daß sein Gespiele gestorben ist. Da es den Begriff des Todes ebensowenig fassen kann wie ein Erwachsener und vor der unheimlichen Möglichkeit des Todes Angst empfindet, verdaut es das Ereignis in einem vom Bewußtsein abgesonderten Teile seines Ichs.

Ebenso deutlich wird der Mechanismus an den kleinen Zwangszuständen, die man in der Kinderstube beobachten kann. Der kleine Franzl geht zwanzig Schritte hinter seiner Großmutter auf der Straße, dem Eisengitter eines öffentlichen Parkes entlang. Die Großmutter ruft wiederholt: „Franzl,

komm, Franzl, komm schneller!" Mit der großartigen Annullierungsfähigkeit von Kindern läßt Franz die Großmutter rufen und schreien, hört nichts und nähert sich ihr auch nicht. Er ist unfolgsam und also — das weiß er wohl, denn er ist schon vier Jahre alt — schlimm. Er weiß wohl auch aus Erfahrung, daß der Großmutter Zwangsmittel zur Verfügung stehen. Die unangenehme Notwendigkeit, schließlich doch etwas tun zu müssen, was er nicht will, nämlich sich einem fremden Willen zu beugen, soll aus der Welt geschafft werden. Franzl zählt aufmerksam die einzelnen Stangen des eisernen Gitters. Da er nur bis drei zählen kann, tut er das nach Art der primitiven Völker. Er sagt sich: noch eine Stange und noch eine Stange und noch eine Stange. Er läßt aber keine Stange aus und benimmt sich in dieser Hinsicht wie ein Zwangsneurotiker. Er kann die Großmutter nicht hören, weil er Stangen zählen muß. Er muß Stangen zählen, weil er die Großmutter nicht hört. Er verwandelt den Zwang der Großmutter, dem er passiv unterliegt, in einen anderen Zwang, dem er zwar auch unterliegt, den er sich aber selbst geschaffen hat. Er folgt ja; er ist folgsam. Nur aber nicht der Großmutter, sondern sich selbst.

Man sieht, um wieviel verwickelter der Mechanismus der Zwangsneurose ist, als der einer einfachen Verdrängung oder Annullierung. Franzl kann nicht folgen, weil er etwas ganz besonders Wichtiges zu tun hat. Er kann nicht einmal hören, was die Großmutter sagt, weil er in seine Beschäftigung des Zählens zu sehr vertieft ist. Der große Ernst, mit dem er zählt, zeigt die Wichtigkeit der Angelegenheit. Wichtig ist die Angelegenheit, weil der Kleine, der wegen seiner Schwäche und seinem geringen Verständnis sich geringgeschätzt fühlt, nun auf einmal etwas Unaufschiebbares und nicht zu Umgehendes auszuführen hat. Zwar hat ihm das niemand befohlen, und es sieht so aus, als wäre es zwecklos. Da muß aber irgend eine Gewalt sein, außerhalb des Ichs dieses kleinen Knaben und gleichzeitig wiederum in ihm selbst. Da diese Gewalt ausreicht, um den Befehl der Großmutter zunichte zu machen, besteht eine Beziehung zwischen der Großmutter und der geheimnisvollen inneren Gewalt, die den kleinen Franzl zwingt, Gitterstangen zu zählen. Das Gemeinsame ist das Autoritäre. Die Großmutter befiehlt dem kleinen Franzl, Franzl selbst befiehlt sich auch, beide Befehle sind gleichwertig, einer hebt den anderen auf. Hinzu kommt noch ein Stück abfälliger Kritik an dem, was diese unerträglich eingebildeten Großen anbefehlen: die Zwangshandlung ist sinnlos. Eben dasselbe sind im Urteile des Kleinen alle diese unangenehmen Befehle, die von den Erwachsenen herstammen.

Zwangsneurosen von ähnlichem Bau sind in der Kinderstube eine Alltäglichkeit. Der fünfjährige Paul ist ebenso unfolgsam wie der geschilderte Franzl. Er bildet den Schreck seiner Erzieher, läßt sich nicht zur Ruhe zwingen, fragt immer wieder warum und wieso, wirft am Abend Pölster und Decken aus seinem Bette, zeigt sich herzlos gegen Menschen

und Tiere, so daß ihm von den weisen Erziehern immer wieder ein böses Ende vorausgesagt wird. Man kann sich denken, daß dieser Kampf des unbotmäßigen Paul gegen seine Erzieher schließlich mit einer Niederlage des Knaben enden muß. Er fühlt das selbst, und so zeigen sich in seinem heldischen Kampf gegen die Umwelt dann und wann die Adagiotöne der bevorstehenden Latenzzeit. Mitten in seiner komplexen Unfolgsamkeit zeigt sich auf einmal ein rührendes Stück ausgesprochenen Bravseins. Seit einiger Zeit fragt er jedesmal um Erlaubnis, wenn er Wasser trinken will: „Darf ich trinken? Bin ich vielleicht verschwitzt?" Diese Fragen, welche im Laufe des Tages ein dutzendmal oder öfter wiederkehren, sind natürlich ein neues Moment des Ärgernisses. Eltern, Köchin und Gouvernante fühlen sich gelangweilt und geben ihm zur Antwort: „Du kannst trinken, wann du willst." Aber damit läßt sich der kleine Paul nicht abfinden. Er besteht darauf, daß man ihm mit dem Finger oder mit zwei Fingern im Nacken zwischen Bluse und Haut fahre, um festzustellen, ob er verschwitzt sei. Er trinkt nicht eher, als bis eine Respektsperson, am besten die Mutter, ihn an dieser Stelle des Nackens berührt hat. Wenn man sich weigert, dann wird er böse und setzt seinen Willen durch, wenn nicht bei der Mutter, dann beim Vater, wenn nicht beim Vater, dann bei der Köchin und so weiter hinab die Stufenleiter. Im äußersten Notfalle greift er sich selbst in den Nacken. Der Fachmann wird auch hier eine Zwangshandlung erkennen. Eine Korrektur dieser Handlung durch die Vernunft ist nicht möglich. Natürlich stammt der Gedankengang daher, daß der kleine Paul einmal im Sommer nach heftigem Laufe erhitzt ankam und verhindert werden mußte, eine Menge eiskalten Wassers hinunterzustürzen. Damals empfand er solche Verhinderung als lästig. Derzeit, mitten im Winter und in der Behausung selbst, besteht dieser Zwang nicht. Hingegen bestehen andere Zwänge, die ihm ebenfalls lästig sind. Der analytisch Geschulte weiß wohl, daß hinter dem Wunsche des Kleinen, berührt zu werden, gewisse Triebe stecken, die im Felde der Masturbation liegen. Dieses Moment könnte durch eine an dem Kleinen vorgenommene Analyse unschwer herausgebracht werden. Jedoch ist eine derartige Analyse praktisch unnötig. Der sonst gesunde Knabe wird seine Zwangshandlung von selbst vergessen. Die Umgebung versucht ihn durch einen billigen Witz abzuschrecken. Man sagt ihm: „Du bist nicht verschwitzt, sondern verschmitzt." Da Paul dieses Wort noch nie gehört hat, wird es ihm erklärt. Max und Moritz seien verschmitzte Knaben. Dadurch wird das Interesse Pauls auf seine Lieblingslektüre abgelenkt, die dann ins weite Gebiet des Spieltriebes einfließt. Er begibt sich zu seinen Spielsachen und Bilderbüchern. Die Obstination, die im Festhalten an seiner Zwangshandlung zum Vorschein kommt, ist, wie die Psychoanalyse weiß, analen Ursprungs. Paul zelebriert täglich durch längere Zeit die Beendigung seiner Verdauung, umgeben von seinen Lieblingsspielsachen. Dieser Akt ist bei ihm zu einem Fest geworden.

Wenngleich solche Neurosen des Kindesalters von selbst verschwinden oder jedenfalls umfallen, wenn sie analytisch nur leise angerührt werden, so können sie als Unterbau einer späteren Neurose während der Pubertät oder später wieder erscheinen. Sie sind dann als Kern dieser Neurose schwer zugänglich, weil sie historisch weit zurückliegen und fast immer an ähnlichen nichtigen Deckerinnerungen hängen, wie die hier angeführten. Aus diesem Grunde bleibt die Frage offen, ob man nicht jede Zwangsneurose oder überhaupt jedes neurotische Symptom des Kindesalters analytisch auflösen sollte. Man nähme ihm so die Möglichkeit, als Kristallisationskern für das spätere Leben zurückzubleiben. Jedenfalls ist für das Unternehmen einer solchen Alltagsanalyse Behutsamkeit und eine besondere Art von Geschicklichkeit nötig, damit man nicht zum Elefanten im Porzellanladen werde. Man darf dem Kinde seine inneren Konflikte nicht ersparen wollen. Das Kind soll nur spüren, daß die Angeln knarren, bis es sein eigenes Öl entwickelt.

Wie erziehen wir neurotische und psychopathische Kinder?

(Aus einem Vortrag über „Heilpädagogische Möglichkeiten beim anormalen Kind", gehalten vor Schulpflegern des Bezirks Zürich, 20. Januar 1928)

Von A. Furrer, Zürich

. . . Und nun käme ich zu demjenigen Gebiet der Heilpädagogik, das wissenschaftlich und praktisch weitaus am wenigsten geklärt und bearbeitet, das aber zweifellos das größte ist. Ich meine das Gebiet der Heilerziehung der Neurotiker und Psychopathen, zu welchem praktisch dasjenige der Schlechterzogenen und Verwahrlosten gerechnet wird. Auf diesem Gebiet fühle ich mich am ehesten zu Hause, weil mir hier eine zehnjährige Erfahrung zur Verfügung steht.

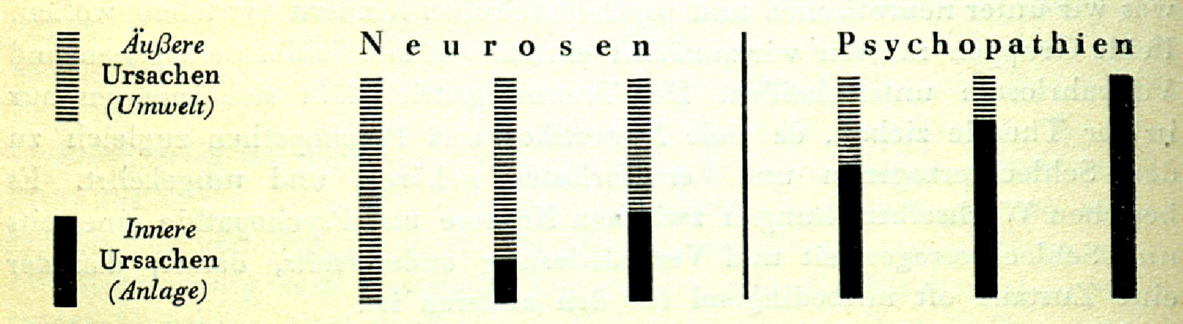
Wir werden gut daran tun, wenn wir uns vorerst darüber verständigen, was wir unter neurotischen und psychopathischen Kindern verstehen wollen. Beide Gruppen müssen wir zunächst einmal von den Schlechterzogenen und Verwahrlosten unterscheiden. Der Trennungsstrich läßt sich indessen nur in der Theorie ziehen, da viele Neurotiker und Psychopathen zugleich zu den Schlechterzogenen und Verwahrlosten gehören, und umgekehrt. Es bestehen Wechselbeziehungen zwischen Neurose und Psychopathie einerseits und Schlechterzogenheit und Verwahrlosung andererseits, derart, daß der eine Zustand oft mitbedingend für den anderen ist.

Mit neurotischen Kindern meine ich solche, die auf der Grundlage eines besonders empfindlichen, sensiblen, leicht verletzlichen Gefühlslebens durch ungünstig wirkende Erlebnisse irgendwelcher Art in

schwere, z. T. unbewußte seelische Konflikte geraten, welche ihrerseits die geistig-seelische Entwicklung des Kindes hemmen oder stören und in falsche Bahnen drängen. Solche Kinder leiden unter allerlei sogenannten nervösen Erscheinungen, und sie fallen manchmal durch merkwürdige Charakterveränderungen auf (Angst- und Zwangserscheinungen, hysterische Körpersymptome und Anfälle, Verträumtheit, Trotz, Quäl- und Zerstörungssucht usw.).

Bei psychopathischen Kindern wollen Sie an solche denken, die eine unglückliche Veranlagung des Trieb- und Gefühlslebens mit auf die Welt gebracht haben und infolgedessen schwer erziehbar, aber nicht schwachsinnig sind.

Wenn diese beiden Gruppen, die Neurotiker und Psychopathen, durch zwei verschiedene Namen bezeichnet werden, dürfen Sie deswegen nicht glauben, daß die Neurotiker und die Psychopathen in Wirklichkeit zwei scharf voneinander unterscheidbare Menschentypen seien. Nicht einmal begrifflich ist eine klare Scheidung durchgeführt, — vielleicht überhaupt nicht durchführbar, — geschweige denn, daß die Neurotiker und die Psychopathen in der Praxis scharf auseinander gehalten werden könnten. Und doch mußte Ihnen bei den Definitionen, die ich vorhin gab, ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal in die Augen springen. Dieses betrifft die Verursachung. Man nimmt an, daß das eine Mal — bei der Neurose nämlich — viel mehr äußere Einflüsse, Umweltwirkungen, das andere Mal — bei der Psychopathie — viel mehr Anlagefaktoren eine seelische Fehlentwicklung, eine psychische Abnormität herbeiführen. Schätzt man im Einzelfall auf Grund der Untersuchung und Beobachtung das Gewicht der äußeren Ursachen gegenüber den inneren als wesentlich überwiegend ein, und haben sie unbewußte Konflikte herbeigeführt, so nennt man das betreffende Individuum Neurotiker; glaubt man dagegen, daß die Anlage-, bzw. Erbschaftsmomente gewichtiger seien als die äußeren Ursachen, so redet man von einem Psychopathen. Die wirklichen Verhältnisse lassen sich durch eine einfache Ergänzungsreihe anschaulich darstellen. Dazu ist bloß zu bemerken, daß die extremen beiden Fälle in der Wirklichkeit kaum zu finden sein dürften.



Die Unterscheidung der Neurotiker und Psychopathen von den bloß Schlechterzogenen und Verwahrlosten fällt dem Sachverständigen meist

ebenso leicht, wie es mir jetzt schwer fiele, Ihnen die Unterscheidungsmerkmale zu erklären. Hiezu wäre eine theoretische Erörterung der Neurosenbildung und der Psychopathologie des Gefühls- und Trieblebens erforderlich, wofür mehrere besondere Stunden nötig wären.

Ich glaube auch nicht fehl zu gehen, wenn ich annehme, daß Sie sich im Augenblick stärker interessieren für die Frage: Welche heilpädagogischen Möglichkeiten bestehen gegenüber den Neurotikern, Psychopathen und Verwahrlosten?

Werde ich Sie nun nicht enttäuschen oder gar entmutigen und pessimistisch stimmen, wenn ich vorerst damit beginne, Ihnen zu verraten, was wir Heilpädagogen n i c h t können oder n o c h n i c h t können? — Nun, ich meine, Grund zum Pessimismus wäre nur dann vorhanden, wenn wir unser Wissen und Können überschätzen würden, wenn wir nicht klar die Grenzen unseres Wirkungsbereiches erkennen wollten. Denn, wenn wir hierin nicht klar sehen und wir uns im Nebel herumbewegen, dann werden wir geneigt sein, von unserem Wirken zu viel zu erwarten, wir werden unsere Hoffnungen zu hoch schrauben, und die Enttäuschungen sind unausbleiblich, weil die Wirklichkeit sich nicht nach unseren Wünschen und Hoffnungen richtet und weil sie grausam verfährt gegen jegliche Art Unklarheit und Unzulänglichkeit.

Auf zwei große Schwierigkeiten stoßen wir alsbald, wenn wir die vorhin gestellte Frage betreffend die heilpädagogischen Möglichkeiten theoretisch oder praktisch zu lösen versuchen. Die eine besteht darin, daß wir immer mit der A n l a g e des Zöglings zu schaffen haben, mit ihr rechnen müssen wie mit einem gewaltig wirksamen Naturfaktor.

Die andere große Schwierigkeit besteht darin, daß wir niemals mit dem schwer erziehbaren Kind a l l e i n zu tun haben.

Wie ist nun das mit der Anlage? Alle Welt spricht davon: die Ärzte, die Pädagogen, die Fürsorger, die Juristen, die Väter, die Mütter, die Tanten. Der Vater sagt: „D a s hat der Fritzli nicht von m i r geerbt." Die Mutter antwortet: „In meiner ganzen Verwandtschaft ist niemand, der so wäre wie dein Bub!"

Ich habe schon ziemlich viel über die Anlage, über Erblichkeitsforschung gehört und gelesen, auch selber darüber nachgedacht. Allein, wenn ich nur endlich wüßte, was das ist, die Anlage! Ja, alle Welt spricht so leichthin, um nicht zu sagen leichtsinnig, von der Anlage, von der Erbmasse, von den Erbstücken; aber niemand kann mir sagen, wie ich denn beim Individuum die Anlage aufsuchen, wo ich sie fassen und wie ich sie bestimmen soll. Ist denn die Anlage etwas, was fein säuberlich von dem, was daraus hervorgewachsen ist, getrennt werden könnte? Ist die Anlage ein isolierbares, ein für sich bestehendes untersuchbares Objekt? Gibt es ein Instrument, mit dem ich sie aus der Gesamtpersönlichkeit des zu untersuchenden Menschen heraussezieren, eine Methode, mit der ich sie reinlich herausanalysieren könnte? Selbst wenn dies möglich wäre, wo wäre dann der

Maßstab, mit dem ich die Anlage verläßlich messen, bewerten könnte? — Das alles gibt es nicht. Und darum ist es besser, wir geben glatt zu, daß wir die Anlage des Individuums wissenschaftlich nicht fassen und untersuchen und daß wir gerade deshalb von der Anlage im allgemeinen wenig Sicheres wissen können. Wir müssen uns darauf beschränken, die Anlage auf ihr Wesen und auf ihre Wirkungsmöglichkeiten hin abzuschätzen. Dabei müssen wir uns bewußt sein, daß es sich nur um grobe Schätzungen handeln kann und daß stets die Möglichkeit des Irrtums gegeben ist. Sicher ist bloß eines: Je hilfloser wir irgend einem Fall von Schwererziehbarkeit gegenüberstehen, desto eher sind wir geneigt, der Anlage alle „Schuld" aufzuladen. In dieser Hinsicht herrscht wiederum die schönste Übereinstimmung zwischen Psychiatern, Heilpädagogen, Lehrern, Fürsorgern, Vätern, Müttern, Tanten. Ich möchte Sie in diesem Zusammenhang auf eine interessante Tatsache aufmerksam machen. In der neueren heilpädagogischen und, wenn ich mich nicht sehr irre, auch in der psychiatrischen Literatur wird vom Anlage-, bzw. Erbschaftsfaktor lange nicht mehr so viel gesprochen wie vor nur zwanzig Jahren. Woher kommt nun das? Ist das Vererben aus der Mode gekommen, oder haben sich inzwischen die Anschauungen der Psychiater und Heilpädagogen geändert? Doch wohl letzteres. Es ist ein unbestreitbares Verdienst der modernen Tiefenpsychologie, der Psychoanalyse Freuds, durch ein reiches Tatsachenmaterial die allgemein herrschenden Vorurteile betreffend die Allgewalt der ererbten Anlage erschüttert zu haben, indem sie Fälle zur Heilung brachte, die man früher als hoffnungslos ihrem „anlagebedingten" Schicksal hätte überlassen müssen. Nichtsdestoweniger hat auch die praktische Psychoanalyse gerade an den Anlagebedingungen Schranken ihres Wirkungsbereiches gefunden, die der eifrige Heilpädagoge, der allen seelisch leidenden Kindern gerne helfen möchte, als recht eng empfindet.

Wenn von der Anlage so viel abhängt, dann müssen wir also versuchen, sie bei jedem Zögling kennen zu lernen. Aber wie? Das kann nicht anders geschehen als auf negative Weise, d. h. wir müssen all die Bedingungen aufsuchen, welche höchstwahrscheinlich gerade nicht der Anlage zuzurechnen sind. Wir werden demnach erstens aufs sorgfältigste und eingehendste die individuelle Lebens- und Erziehungsgeschichte jedes Zöglings erforschen, zweitens werden wir mit Hilfe des Arztes und mittels bestimmter psychologischer Methoden die körperlich-psychische Beschaffenheit des Zöglings festzustellen suchen; dann werden wir durch Gegenüberstellung der beiden Tatsachenreihen abzuwägen suchen, was und wieviel von der gegenwärtigen Gesamtpersönlichkeit des Kindes als Wirkungen der Erziehung und des Schicksals anzusehen ist. Den Rest, den wir aller Wahrscheinlichkeit nach weder als positiven noch als negativen Erziehungs- und Schicksalserfolg betrachten dürfen, führen wir auf die ererbte Anlage zurück und schließen so auf ihre Beschaffenheit. Sie sehen daraus, daß

wir da eine Art Gleichung mit einer „Unbekannten" ausrechnen, bei der x den Anlagefaktor bedeutet, wozu bloß zu bemerken ist, daß die „bekannten" Elemente der Gleichung leider keine mathematisch bestimmbaren Größen sind, so daß natürlich x jedesmal falsch herauskommen muß; aber wenn diese Wahrscheinlichkeitsrechnung — denn um eine solche handelt es sich — auf Grund eines reichen Tatsachenmaterials kritisch und mit Umsicht von einem erfahrenen Fachmann ausgeführt wird, kann das Ergebnis nicht sehr falsch sein. Dieses wird dann eine praktisch brauchbare Grundlage für den Erziehungs- und Behandlungsplan, welche den Heilpädagogen vor unzweckmäßigen Maßnahmen und unnützem Kraft- und Zeitaufwand, die Eltern und Fürsorgebehörden vor unnützen Geldausgaben und trügerischen Hoffnungen bewahrt.

Bezieht sich die soeben besprochene Schwierigkeit mehr auf die Untersuchungsarbeit, so macht sich die zweite große Schwierigkeit eher bei der Erziehung und Behandlung geltend. Sie besteht darin, daß wir es nie mit dem Kind allein zu tun haben. Auch wenn seine Angehörigen weit weg sind und wir meinen, allein mit dem Kind zu sein, haben wir dennoch nicht mit einem wirklichen Einzelwesen zu schaffen. Dies liegt in der menschlichen Natur begründet. Das Kind, der Mensch überhaupt, ist von Natur aus ein soziales Wesen, auch wenn es noch so oft gerade nicht so zu sein scheint. Da meinte ein Lehrer, er habe nur mit einem einzelnen frechen Jungen zu tun, als er ihn am Morgen Lausbub nannte. Am Nachmittag steht schon dessen Vater vor der Türe und erklärt dem Lehrer, daß er, der Vater, sich diesen Schimpf nicht gefallen lasse, und wenn so was nochmals vorkomme, so sei dann noch eine Schulpflege da . . . Jawohl, der Lehrer war wirklich im Irrtum. Kein Schüler steht allein dem Lehrer gegenüber; denn zunächst ist jener einmal Klassengenosse, und dann treten hinter jedem Schüler unsichtbar seine Eltern, seine Verwandten, die Gemeindegenossen, die Schulpfleger ins Schulzimmer, und der Lehrer handelt klug, der jeden Schüler so behandelt, als wären dessen Bundesgenossen sichtbar anwesend. — Da meinte ein junger Ehemann, er habe eine Frau geheiratet. Nach ein paar Jahren bemerkt er zu seinem Erstaunen, daß er nicht allein die Schwiegermutter und die Schwestern seiner Frau, nein, auch den Schwiegervater und dessen ganzen Anhang geheiratet hat. Das Gesetz schreibt zwar die Einehe vor; aber das ist ja ganz unmöglich, eine einzige Frau zu heiraten. — Oder haben Sie jemals mit einem einzelnen Politiker sprechen können? Gewiß nicht, immer standen hinter und neben ihm die Parteifreunde und auch die Parteifeinde. — Der andere Mensch ist nur für unser Auge ein Einzelwesen; in Wirklichkeit ist er immer ein unendlich abhängiges, kompliziert bedingtes Glied einer Vielheit von Menschen, das ganz unmöglich aus den gesellschaftlichen Beziehungen herausgelöst werden kann. Auf unser Problem zurückkommend: Der Heilpädagoge mag den störenden Anhang des Zöglings noch so sehr fernzuhalten suchen, dennoch bleiben die gesellschaftlichen

Bindungen und Bedingungen, in und unter denen der Zögling aufwuchs, fortwährend mehr wirksam, als dem Pädagogen lieb ist.

Nun wollen wir einen Augenblick von dieser Sache etwas zurücktreten, aber nur, um sie aus größerer Distanz besser überblicken zu können. Und jetzt gewahren wir etwas Überraschendes. Diese zweite Schwierigkeit, von der wir soeben sprachen, ist ja im Prinzip dieselbe wie die erste. Denn in der ererbten Anlage des Individuums ist ja seine ganze Vorfahrenreihe wirksam, deren Einzelglieder zu ihrer Lebzeit wiederum von den Mitmenschen, von der Gesellschaft abhängig und beeinflußt waren. So erkennen wir, die eine große Schwierigkeit besteht darin, daß wir als Erzieher das Kind weder aus den gegenwärtigen menschlichen Beziehungen und Wirkungen, noch aus denen der Vergangenheit herauslösen können. Es ist gut, wenn man sich diese Grundtatsache als Erzieher immer wieder vor Augen hält. Denn dann sieht man das Erziehungsobjekt in seine Zusammenhänge verstrickt, und man behandelt es im Zusammenhang mit dem früheren und gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirken, d. h. unter Berücksichtigung der Anlage und im Zusammenhang mit der Umwelt des Zöglings.

Wie kann dies geschehen? Natürlich nur so, daß wir den Zögling und seine Lebensgeschichte und seine Angehörigen so genau als möglich kennen lernen. Da dies in der öffentlichen Schule nicht möglich ist, hat der Kanton Zürich schon vor sechs Jahren eine Beobachtungsstation für schwer erziehbare, besonders für neurotische und psychopathische Kinder eingerichtet: die Stephansburg, unter der ärztlichen Oberleitung von Professor Dr. med. H. W. Maier. Diese Anstalt, die nur fünfundzwanzig Kinder aufnehmen kann, konnte dem herrschenden Bedürfnis nicht genügen.

Das Landerziehungsheim Albisbrunn, das unter der Leitung von Dr. phil. H. Hanselmann steht, dient seit zwei Jahren ebenfalls der Beobachtung und noch mehr der Erziehung schwieriger Kinder und Jugendlicher.

Aus dem Bedürfnis heraus, die Normalklassen von psychopathischen und schwer neurotischen Kindern zu entlasten und diese Schüler einer psychiatrisch-pädagogischen Beobachtung zu unterwerfen, hat die Stadt Zürich vor eineinhalb Jahren eine erste „Beobachtungsklasse" errichtet. Es ist ein großes und bleibendes Verdienst der Schulbehörden im Schulkreis III, die Initiative in dieser Richtung ergriffen und den Plan in ihrem Kreis energisch handelnd verwirklicht zu haben. Dadurch ist eine bedeutsame Sache ins Rollen gekommen, und bereits scheint es, daß die Bewegung in andere Schulkreise übergehen will.

Um nun im einzelnen die verschiedenen Beobachtungs- und Behandlungsmethoden zu schildern, dazu reicht die verfügbare Zeit nicht aus. Ich muß mich darauf beschränken, Ihnen thesenartig dasjenige mitzuteilen, was mir von grundsätzlicher Bedeutung zu sein scheint.

Psychologische Gesichtspunkte

1) Neurotische Erscheinungen, Fehlentwicklungen des Charakters, gesellschaftliche Anpassungsunfähigkeit und Unbrauchbarkeit, Kriminalität sind unseres Erachtens bei Menschen, die weder schwachsinnig noch geisteskrank sind, im wesentlichen unmittelbare Folgen von Stillständen, Hemmungen und Störungen der Trieb- und Ichentwicklung.

Für uns sind daher die gesicherten Erfahrungstatsachen des Trieb- und Gefühlslebens und die Gesetze der Trieb- und Ichententwicklung in erster Linie maßgebend. Die Auffassung, die wir davon gewonnen haben, bildet die psychologische Grundlage unseres pädagogischen Sehens und Überlegens, unserer erzieherischen Einstellung und unseres Handelns (Freudsche Triebpsychologie)

2) Fehlentwicklungen des Trieb- und Gefühlslebens und der Ichbildung sind ein Produkt von Anlage und Umwelt.

Wir wissen, daß wir auf Grund noch so gewissenhafter Untersuchungsarbeit sowohl über den Wirkungsbereich der Anlage als auch denjenigen der Außenwelt niemals etwas vollkommen Sicheres werden aussagen können. Aber wenn wir bei unserer Forschung neben diesen beiden lebengestaltenden Faktoren dem aktuellen Trieb- und Gefühlsleben des Zöglings die nötige Beachtung schenken und auch seine intellektuellen Kräfte und Eigenarten sorgfältig in Rechnung ziehen und alle Ergebnisse zueinander in Beziehung setzen, und wenn wir dabei stets im Auge behalten, daß wir den Zögling nie als ein aus seinen Familien- und Umweltbeziehungen losgelöstes und eliminierbares Untersuchungsobjekt vor uns haben, dann werden wir zu einer derartigen Erfassung der Gesamtpersönlichkeit des Zöglings gelangen, daß wir uns nunmehr für unser Erziehungswerk als ausreichend gerüstet betrachten dürfen.

3) Die gründliche Kenntnis der Lebensgeschichte des Individuums und von dieser ganz besonders die Kenntnis der frühen Kindheit und deren Beeinflussung der Triebentwicklung weist uns die Wege, die ungünstigen Wirkungen der Umwelt aufzuheben oder doch weitgehend abzuschwächen, ja, es scheint uns prinzipiell nicht ausgeschlossen zu sein, daß wir als Erzieher — wenn auch wahrscheinlich in sehr bescheidenem Ausmaß — sogar auf die Anlage zurück zu wirken vermögen. Auf jeden Fall dürfen wir damit rechnen, daß es uns jeweils durch mehrjährige zielbewußte Arbeit in der Mehrzahl der Fälle gelingen wird, die durch falsche und verkehrte Erziehung entstandenen Hemmungen und Störungen der Entwicklung, welche die mannigfachsten asozialen und antisozialen Einstellungen und Handlungen hervorzubringen imstande sind, soweit zu beheben, daß der Zögling sich den wesentlichen Forderungen der Gesellschaft anzupassen vermag, und daß er selber sich glücklicher fühlt als in seinem früheren Erziehungszustande.

4) Als wichtigstes Beobachtungsmittel dient der Erziehungsversuch.

Zur Unterstützung der Beobachtung können als Untersuchungsmethoden angewendet werden die spezifisch psychiatrischen, selbstverständlich nur durch den Psychiater; dann der Rorschachsche psychodiagnostische Versuch, schließlich Intelligenzprüfungen verschiedener Art (z. B. Binet-Simon, Oseretzky, Schulprüfungen usw.).

Pädagogische Richtlinien

1) Unser Erziehungsziel: Wir streben an, jeden Zögling zur Liebesfähigkeit, Lebensfreude, Arbeitstüchtigkeit und damit zur sozialen und wirtschaftlichen Brauchbarkeit zu erziehen.

2) Wir können dieses Erziehungsziel nicht erreichen, wenn wir es als Erzieher selber nicht erreicht haben. Unsere Aktivität bei der Erziehung richtet sich daher in erster Linie und immer wieder auf uns selber.

3) Unser Wahlspruch lautet: „Offenes Visier!"

Mit aller Kraft werden wir zu erreichen suchen, daß zwischen Erziehern und Zöglingen rückhaltlose Offenheit herrscht. Unsere Zöglinge müssen wissen, daß sie sich über ihre seelischen Nöte und inneren Konflikte, über ihre geheimsten Wünsche und Sehnsüchte, auch über verbrecherische Triebregungen bei uns restlos aussprechen dürfen. Und sie müssen wissen, daß wir für alle seelischen Anliegen Verständnis haben, und daß wir uns auch über die ärgsten Regungen und verbrecherischen Wünsche niemals entrüsten oder gar entsetzen, sondern daß wir sie als selbstverständliche Lebensäußerungen hinnehmen, die sich unter bestimmten Bedingungen mit Naturnotwendigkeit ergeben. Der Zögling wird erfahren, daß wir unsere Aufgabe nicht darin sehen, alle diese Triebregungen gewaltsam zu unterdrücken, sondern daß wir ihm helfen, die seelischen Kräfte, welche hinter und in den anstößigen und gesellschaftswidrigen Triebregungen stecken, in andere Bahnen zu lenken, auf denen Befriedigung ohne Gefahr und ohne Schaden für ihn und die Gesellschaft erreichbar ist.

4) Bei dieser gegenseitigen Offenheit wird der Zögling uns sein Vertrauen entgegenbringen.

Und wenn er spürt, daß wir ihn in all den seelischen Anliegen verstehen, wo er früher nicht verstanden, ja, zurückgestoßen, verachtet und vielleicht verfolgt wurde, und daß wir ihm niemals als Strafrichter, sondern stets als menschliche, einfühlende und wohlwollende Helfer gegenüberstehen, dann wird er uns allmählich auch seine Liebe entgegenbringen, insofern in seiner Anlage überhaupt Liebesfähigkeit gegeben ist. Alsdann ist der Boden bereitet, auf dem sich die Schäden der früheren Erziehung allmählich beseitigen lassen und auf dem wir neu aufbauen können.

5) Es genügt nicht, dem Giftsüchtigen das Gift, dem Leidenschaftlichen den Gegenstand der Leidenschaft zu entziehen; es genügt nicht, dem Triebhaften jede Möglichkeit zu nehmen, seine Triebe auszuleben, Wir dürfen nicht nur nehmen, wir müssen für alles, was wir dem Zögling

wegnehmen, befriedigenden Ersatz verschaffen, der aber nicht die Möglichkeit zu neuen äußeren oder inneren Konflikten in sich bergen darf.

An kleinen unverdorbenen Kindern können wir beobachten, daß sie bereit sind, weitgehend auf primitive Triebbefriedigungen zu verzichten, wenn ihnen von Seite der Pflegepersonen dafür zärtliche Liebe, Aufmerksamkeit und Fürsorge zuteil wird. Bei herangewachsenen Schwererziehbaren ist dies häufig nicht mehr so, weil sie die ursprüngliche, ungebrochene Liebesfähigkeit nicht mehr besitzen. Diese Liebesfähigkeit muß zuerst wieder hergestellt werden.

Wertvolle Triebbefriedigungen werden wir sodann unseren Zöglingen vermitteln durch interessebesetzte Arbeit, sportliche Betätigungen, rhythmische Gymnastik, Spiel, künstlerische Selbsttätigkeit (Musik, Vorlesen, Vorträge durch Zöglinge, Zeichnen, Malen, Modellieren). Wir werden der geistigen Weiterbildung und sittlichen Verfeinerung der Zöglinge unsere volle Aufmerksamkeit schenken, doch werden wir es nach Möglichkeit vermeiden, diesem Arbeitsgebiet einen schulmäßigen Anstrich zu geben. Vielmehr werden wir darnach trachten, daß geistiges Leben und sittliche Höherentwicklung sich ergeben aus dem unmittelbaren lebendigen und ungezwungenen Verkehr zwischen Erziehern und Zöglingen, aus dem Gemeinschaftsleben, aus der Tätigkeit des einzelnen und aus der Zusammenarbeit aller für die Gemeinschaft.

6) Für die Bildung der Zöglingsgemeinschaft gelten die Prinzipien der Freud'schen Massenpsychologie.

7) Strafen werden wir zu ersetzen suchen durch Beseitigung der äußeren oder inneren Bedingungen, die jeweils den Zögling zu Verfehlungen und Vergehen führten. Ist damit allein keine genügende Wirkung zu erzielen, so werden Liebesentzug von seiten der Erzieher oder zeitweiliger Ausschluß aus der Zöglingsgemeinschaft durch die Kameraden meist ausreichen. Wenn solche Maßnahmen nicht wirken, nützen andere Strafen auch nichts. Körperstrafe in jeder Form ist streng ausgeschlossen. Für hochgradig erregte Psychopathen wird kurzfristige Isolierung ohne Strafcharakter zur Anwendung kommen.

8) (Als Postulat für die Zukunft): Für einsichtige, verantwortungbewußte, aber unbemittelte Eltern, die selber neurotisch sind, sollen Einrichtungen geschaffen werden, die es ihnen ermöglichen, sich nicht nur beraten, sondern psychoanalytisch behandeln zu lassen.

Sie verstehen vielleicht nicht sogleich, warum ich dieses Postulat aufstelle. Ich möchte es daher mit wenigen Worten begründen:

Beratungsstellen für die verschiedensten Zwecke und kundige, wohlgesinnte Berater gibt es viele. Ich bin überzeugt, daß solche Stellen nötig sind und viel Gutes wirken. Insofern sich aber die Beratung auf die Erziehung erstreckt und sich somit direkt an die Eltern wendet, stehe ich ihr sehr skeptisch gegenüber. Warum das? Wenn ich meine Erfahrungen mit über vierhundert schwer erziehbaren Kindern und deren Eltern in einen einzigen

Satz zusammenfassen sollte, dann könnte er nur so lauten: Die Kinder, auch sehr schwierige Kinder, können wir meist ändern, ihre Eltern nicht. — Ganz die gleiche Erfahrung machte ich übrigens auch mit Berufserziehern. Auch diese erziehen nämlich nicht auf Grund ihrer meist vortrefflichen Erziehungstheorie, nicht geleitet und bestimmt durch ihr psychologisch-pädagogisches Wissen und ihre bessere Einsicht, sondern ganz genau auf Grund der Beschaffenheit ihrer Trieborganisation. Nicht wahr, erziehen heißt vormachen, vorleben. Nun, wer selber an einer erheblichen Neurose oder Psychopathie leidet, der kann nicht richtig und vernünftig vorleben, der kann nur den andern predigen, wie „man" sein und was „man" tun und lassen soll, der kann nur loben, tadeln und schimpfen, gebieten und verbieten, drohen und strafen, was doch alles eher schadet als nützt. Solchen Erziehern kann man nicht helfen durch noch so gute Beratung und Belehrung. Da täte meines Erachtens eine gründliche systematische Behandlung not, welche die Trieborganisation und damit die Grundlagen des Charakters der betreffenden Erzieher umzugestalten imstande ist.

Solange entsprechende Einrichtungen für behandlungsbedürftige, erziehungsuntüchtige Eltern nicht geschaffen werden können, wird nichts anderes übrig bleiben, als daß man nach Möglichkeit daraufhin wirkt, deren Kinder in die Obhut besserer, womöglich psychoanalytisch durchgebildeter Erzieher zu bringen.

Erotisch gefärbte Freundschaften in der frühen Kindheit

Von Nelly Wolffheim, Berlin

Nachdem ich in einem von mir geleiteten Kindergarten mehrfach Gelegenheit hatte, sehr intensive, z. T. deutlich erotisch gefärbte Freundschaften unter den drei- bis sechsjährigen Kindern zu beobachten, wandte sich meine Aufmerksamkeit diesem Phänomen zu. Mein Interesse für den Gegenstand wurde durch Gespräche mit Frau Melanie Klein verstärkt, die mir verschiedentliche Mitteilungen über sexuelle Beziehungen unter Kindern machte, wie sie sich ihr in Kinderanalysen offenbarten. Auch meine Beobachtungen ließen mich annehmen, daß es sich hier nicht um Einzelfälle handeln könne, sondern um Vorgänge allgemeinerer Natur. Es ergaben sich mir Fragen, die sowohl in pädagogischer als auch in psychologischer Hinsicht von Bedeutung sein können.

Ich versuchte nun nachzuforschen, ob an anderen Stellen ähnliche Beobachtungen gemacht worden sind und wie man sie bewertete. Münd-

liche Nachfragen in pädagogischen Kreisen und bei Eltern ergaben kein verwertbares Material, wohl aber gewann ich den Eindruck, daß man hie und da ausgeprägtere Freundschaften beobachtet hatte, ohne ihnen tiefergehende Beachtung geschenkt zu haben. Auch veröffentlichte Tagebücher über die frühe Kindheit (Stern, Skupin u. a.) enthalten nichts über Kinderfreundschaften in der von mir gekennzeichneten Form. Das erotische Moment dieser Freundschaften wird naturgemäß nicht wahrgenommen, da ja im allgemeinen die Neigung besteht, das nicht zu bemerken, was man nicht zu sehen wünscht.[1] Die „harmlosen" Freundschaften aber erschienen wahrscheinlich nicht bedeutungsvoll genug, um sich näher mit ihnen zu befassen. Eltern, die — meist ohne es sich einzugestehen — die erotische Grundlage solcher Beziehungen herausfühlen, pflegen sich mit Neckereien und Witzelei, kurz, mit Hilfe eines Nichternstnehmens, gegen die ihnen unliebsamen Erkenntnisse zu wehren.

Weder in pädagogischen noch in psychologischen Schriften, die sich mit der frühen Kindheit beschäftigen, habe ich Hinweise auf Freundschaftsbeziehungen unter Kindern gefunden.[2] Nur Karl Groos hebt hervor: „Daß manche Kinder schon sehr früh für sexuelle Regungen zugänglich sind und dem anderen Geschlecht gegenüber einen Drang nach Berührungen empfinden, die sie genießen, ohne von dem eigentlichen Ziel, auf das sie hinweisen, eine Ahnung zu haben, ist allgemein bekannt."[3]

In Albert Molls „Das Sexualleben des Kindes" bleibt die Frage der Kinderfreundschaften unerwähnt. Artur Kronfeld[4] erwähnt sie folgendermaßen: „Man findet ferner sexuelle Neugier und eine Art spielerisch-erotischer, zuweilen auch schwärmerisch-erotischer Bindungen — welche nur zum Teil als Nachahmung des Verhaltens deutbar sind (Kläsi). Es ist jedenfalls schwierig, mit Sicherheit abzugrenzen, was in diesen kindlichen Verhaltungsweisen vor der Pubertät als eindeutig sexuell motiviert zu gelten hat, und was als Nachahmungsvorgang in spielender Einstellung oder aus andersartiger Motivation erfaßt werden muß (Hoche)."

Andere Hinweise fand ich weder in den von mir daraufhin eingesehenen psychopathologischen und sexualwissenschaftlichen Werken noch — merk-

---

1) Es ist mir an mir selbst aufgefallen, daß ich trotz jahrelanger pädagogischer Arbeit vor meiner Analyse keine derartigen Freundschaftsbeziehungen näher beobachtet habe. Eine solche Tatsache pflegen die Gegner der Psychoanalyse damit zu begründen, daß wir analytisch orientierten Pädagogen Dinge in die Kinder hineinsehen, die wir zu sehen wünschen. Als Gegenbeweis kann aber gelten, daß ich kein reichlicheres Material, als das hier vorgelegte, zur Verfügung habe, obgleich ich mein Augenmerk darauf richtete.

2) Vergl. Freuds Hinweis auf das Übergehen des Kapitels „Sexuelle Entwicklung" in der Literatur. (Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Ges. Schriften, Bd. V. S. 48.).

3) Karl Groos, Die Spiele der Menschen. Jena, 1899, Gustav Fischer.

4) Artur Kronfeld, Sexualpsychopathologie, S. 11, Wien, 1923, Franz Deuticke.

würdigerweise! — in der psychoanalytischen Literatur.[1] Frau Melanie Klein beabsichtigt ihr reichhaltiges Material demnächst zu bearbeiten; einen Hinweis auf das Typische erotischer Kinderfreundschaften brachte sie bereits in ihrem Kongreßvortrag (Innsbruck, September 1927) über „Frühstadien des Ödipuskonfliktes".[2]

Ein Versuch, in Biographien Ergänzungen zu meinen Beobachtungen zu finden, blieb ziemlich negativ. Unter Benutzung der beiden kinderpsychologischen Werke,[3] die von biographischem Material ausgehen, fand ich nur die folgenden Stellen, die auf die von mir behandelte Altersstufe Bezug nehmen.

Kurt Martens (geb. 1870), „Schonungslose Lebenschronik", Wien, 1921: „Drei Jahre alt, und schon bin ich toll verliebt. Nicht dies, daß ich mich selig in der Mutter Arme schmiege, den blonden Schopf im wolligen Fließ des weißen Lammes vergrabe, das sich auf dem Rasen unseres Gartens sonnt, . . . nicht das allein erregt das Blut des seiner selbst noch nicht bewußten Kindes. Da ist ein anderes Wesen seiner Art und seines Alters, ein zierliches Bübchen; man nennt ihn Heinz — den darf ich manchmal sehen. Stehen wir einander stumm gegenüber, gerate ich in wundersamen Taumel, gehe beglückt an Heinzens Seite ein Stück Weg, treibe mich im Spiel mit ihm herum, in einem Spiel, das tief bedeutungsvolles, ungeheures Erlebnis ist. Sehnsucht regt auf, peinigt mich, den Kameraden beim Kopf zu nehmen, zu umschlingen und wütend abzuküssen. Allein das darf ich nicht, ich wage es nie und nimmermehr, es ist schlechterdings unmöglich. Bei Vater und Mutter, bei den Tanten und der alten Kinderfrau tue ich es alle Tage. Warum nicht bei Heinz? . . . Wir sitzen im Kreis, Heinz und andere, die leere Larven bleiben, und singen einen Kinderreigen: ‚Wer das Krönlein will erlangen, muß den jungen Prinzen fangen.' Alle stürzen sich wetteifernd, jubelnd auf Heinz, reißen ihn zärtlich an sich, erdrücken ihn, der sich lachend wehrt. Ich aber wage es nicht. Bleibe still und gepeinigt auf meinem Platz! Mögen die anderen mir Heinz auf solch plumpe Weise rauben! Dennoch gehört er mir, weil ich allein ihn in meinem Herzen trage und an ihm leide."

Siegfried Ochs (geb. 1858), „Geschehenes, Gesehenes", Leipzig, Zürich, 1922, berichtet, daß er öfters mit einem kleinen Mädchen gespielt habe. Als dies Zusammenspielen durch einen Streit der Kindermädchen aufhörte, bekam er seine kleine Freundin nicht mehr zu sehen. „Das verdroß mich sehr," berichtet der Verfasser, „ich weinte und wollte durchaus wieder zum alten Spielplatz zurück. Das aber ist mir übel bekommen. Denn, weiß

---

1) Es sei aber auf die interessante Deckerinnerung aufmerksam gemacht, die Hug-Hellmuth in ihrem Buche „Neue Wege zum Verständnis der Jugend" (S. 48) erzählt. Es handelt sich dabei um eine Kinderfreundschaft aus dem dritten oder vierten Jahre eines Knaben.

2) Internat. Zeitschr. f. PsA. XIV (1928), H. 1.

3) Gertrud Bäumer und Lili Droescher, Von der Kinderseele. Beiträge aus Dichtung und Biographie. Leipzig, 1908, Voigtländer.

Hanns Reichardt, Die Früherinnerung als Träger kindlicher Selbstbeobachtungen in den ersten Lebensjahren. Halle a. d. S., 1926, Marhold.

der Himmel, was unser Kindermädchen zu Hause erzählt haben mag, ich bekam jedenfalls dort eine gehörige Tracht Prügel, und so wurden mir Spielgedanken und Sehnsucht auf eine sehr handgreifliche Weise ausgetrieben. Zur Zeit dieser Ereignisse dürfte ich etwa drei Jahre alt gewesen sein."

Ganz besonders sei auf Friedrich Hebbels Schilderung seiner ersten Liebe hingewiesen, die er in „Meine Kindheit" gibt. „Ich lernte in Susannas dumpfer Schulstube nämlich auch die Liebe kennen, und zwar in derselben Stunde, wo ich sie betrat, also in meinem vierten Jahre." . . . Diese Neigung dauerte bis in mein achtzehntes Jahr und hatte sehr verschiedene Phasen. (Sämtliche Werke, IX., Max Hesse, Leipzig.)

In einigen anderen Aufzeichnungen, die eine Verliebtheit kleiner Kinder schildern, handelt es sich um Neigungen zu älteren Kindern oder zu Erwachsenen; aber stets sehen wir dabei einen ausgesprochen erotischen Zug. Besonders eindrucksvoll schildert uns Luise Westkirch frühes Liebesleid, das ihr im Alter von zweieinhalb Jahren auf einem Kinderball zuteil wurde; sie hatte sich in ein neunjähriges Mädchen verliebt, das ihr keine Beachtung schenkte. Wenn man auch bei der Verwertung von biographischem Material eine gewisse Vorsicht nicht außer acht lassen darf, müssen wir doch annehmen, daß trotz etwaiger künstlerisch bedingter oder phantasieverklärter Umgestaltung der Grundgehalt der geschilderten Erlebnisse den Tatsachen entspricht.

*

Ich lasse nun das von mir gesammelte Material folgen:

1. Fall. Steffi (5. J.)[1] stand im Mittelpunkt des Kindergartenlebens. Obgleich das Mädchen auf uns Erwachsene wenig reizvoll wirkte, zog sie alle Jungen magnetisch an. Die Beschäftigungen, die sie wählte, wurden auch von den Jungen vorgenommen. Steffi war sich ihres Einflusses scheinbar gar nicht bewußt, nutzte ihn jedenfalls nicht zu ihrem Vorteil aus.

Gert (4. J.) liebte Steffi besonders stark. Er offenbarte seine ihn ganz erfüllende Liebe bei folgender Gelegenheit: Er kam eines Morgens auffallend strahlend in den Kindergarten und erzählte mir gleich, er ginge mittags auf die Bank. Obgleich er mir keine näheren Erklärungen gab, war seinem Verhalten anzumerken, daß der Weg zur Bank ihm etwas Außergewöhnliches und Schönes bedeutete. Dann erzählte er: „Vater schickt mir mittags einen Scheck mit, damit soll ich zur Bank gehen und mir meine Steffi kaufen." Eine Neckerei des Vaters war von dem Kleinen für bare Münze genommen worden; die Vorfreude, die Aussicht auf den absoluten Besitz wahrscheinlich, beglückte ihn, und als die Mutter mittags ohne Scheck in den Kindergarten kam, machte sich Gert erst qualvoll weinend, schließlich in einem Wutanfall Luft.

2. Fall. Peter (5. J.) war ein besonders intelligenter Junge, der sicher und bestimmt auftrat. Er hörte aber auf, im Kindergarten als selbständige Persönlichkeit hervorzutreten, nachdem sich Paul (5. J.) seiner in Freund-

1) Die Angabe der Altersstufen bezieht sich auf die Zeit, in der sich die hier geschilderten Geschehnisse hauptsächlich abspielten; manchmal handelt es sich jedoch um Entwicklungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken.

schaft bemächtigte. Die beiden zogen sich von den anderen zurück, spielten nur allein — möglichst in einer Nische, in der man sie nicht sah — und Paul suchte Peter zu onanistischen Spielereien zu verführen.

3. Fall. Karl und Fritz (beide 5 J.) waren eng befreundet. Im Zusammensein (auch außerhalb des Kindergartens) zeigten sie sich immer übererregt, laut, tobend, albern; waren sie jeder für sich oder einzeln mit anderen Kindern zusammen, waren sie ausgeglichen. Sie wirkten durch die von ihnen ausgehende Unruhe störend auf die Gemeinschaft der anderen. Für Karl war die Freundschaft mit Fritz von besonderer Bedeutung: Alle anderen Kinder lehnten ihn ab und wiesen seine immer erneuten Versuche, an sie heranzukommen, schroff zurück. So lebte Karl im Zusammensein mit Fritz auf, von dem er sich geschätzt fühlte. Um so mehr litt aber Karl, wenn Fritz — wie dies hin und wieder vorkam — nicht mit ihm spielen wollte, ihn unbeachtet ließ und zu anderen Kindern ging. Dann war Karl vollkommen zerrissen, fahrig, sich überschreiend und gegen alle anderen Kinder unleidlich und grob.

Es wurde der Versuch gemacht, durch Trennung der Jungen ihrer sich steigernden Erregtheit entgegenzuwirken. Sie kamen nun an verschiedenen Tagen in den Kindergarten. Fritz schloß sich ohne weiteres den anderen Kindern an, war ruhiger und schien Karl nicht zu vermissen. Karl fragte anfangs ein- oder zweimal nach seinem Freund und bedauerte, daß er nicht kam. Er beschäftigte sich ganz intensiv für sich, schien vergnügt zu sein, und es gelang ihm nun auch manchmal, Anschluß an die anderen Kinder zu finden. Seine Übererregtheit zeigte sich nicht mehr.

4. Fall. Mia (5. J.) liebte zuerst Tom (4. J.); der Kindergarten bedeutete für sie das Zusammensein mit ihm. Sie sprach zu Hause viel von ihm, ihre Gedanken schienen nur von ihm erfüllt. Da sie Junge sein wollte und sich ganz in die Jungenrolle hineingelebt hatte (sie nannte sich Fritze, machte einen Diener, wünschte sich Knabenanzüge; beim Zählen der Kinder zählte sie sich zu den Jungen: „Ich bin doch kein Mädchen!"), spielte sie bewußt mit Tom nur Jungenspiele; sie stand ihm wie ein Junge gegenüber und beherrschte ihn etwas. Tom war ziemlich passiv, schien sie aber still zu lieben, war in ihrer Gesellschaft weniger verstimmt als sonst. (Er litt unter der Eifersucht auf ein kürzlich geborenes Brüderchen.)

Als Tom nicht mehr in den Kindergarten kam und Mia ihn nach der Reise im Kindergarten nicht mehr vorfand, schien sie ihn nicht zu vermissen. Sie befreundete sich bald mit Leni (6 J.), fast noch intensiver als mit Tom und auf ganz mädchenhafte Art mit vielen Umarmungen, Geheimnissen und Lachanfällen. Die Jungenrolle schien zu dieser Zeit vergessen (wenigstens wurden selten äußere Anzeichen bemerkbar), wenn auch meist Jungenspiele (Schiff, Polizei) gespielt wurden.

5. Fall. Erna (6. J.) begann Erich (6. J.) stark zu umwerben, und nach einiger Zeit gelang es ihr auch, den zurückhaltenden und recht robusten Jungen für sich zu gewinnen. Sie saßen dann immer zusammen und verabredeten spätere Heirat und sprachen von der Hochzeit — die Neigung ebbte bald ab.

Erna spielte dann im Kindergarten eigentlich nur mit Mädchen, sobald aber ein größerer Bruder eines Kindergartenkindes zu Besuch kam, sah

und hörte sie nichts, was um sie vorging, kokettierte mit ihm, saß dicht bei ihm, möglichst auf seinem Schoß, und erlaubte keinem anderen Kind, — auch nicht den jeweiligen Schwestern, — sich mit ihm zu beschäftigen. Alle Kindergarteninteressen schienen an diesen Tagen für sie nicht vorhanden zu sein.

6. Fall. Günter (4. bis 6. J.) hatte eine Freundin, Gerda (ungefähr gleich alt), außerhalb des Kindergartens, die ihn beherrschte, und der er ganz ergeben war. Er — der sonst absolut nicht bescheiden war — fühlte sich neben ihr klein und unbedeutend. Er ließ von ihr mit sich machen, was sie wollte. So hörte die Mutter im Nebenzimmer, wie Gerda mehrfach wiederholte: „Der ‚Zipfel' muß ab, wozu ist der denn da?" Und als die Mutter hineinging, sah sie, daß Gerda dem Jungen strähnenweise Haare abschnitt.

Als Günters Mutter einmal unfreundlich zu Gerda war, erfolgte gegen letztere ein starker Zärtlichkeitsausbruch, während er sonst in seiner Freundschaft eher spröde war.

Günter war beglückt, wenn er seine Freundin besuchsweise in den Kindergarten bringen durfte. Hier war er zu Hause und sicher, sie aber fremd und unfrei; hier „fühlte" er sich sichtlich ihr gegenüber, und das beeinflußte sein von ihr unterdrücktes Selbstgefühl.

Gerda wirkte dem Kindergarten entgegen. Eines Tages wollte Günter nicht mehr in den Kindergarten gehen; es ergab sich, daß Gerda den Kindergarten „dov" genannt hatte und ihm auch gesagt hatte, er solle lieber bei ihr bleiben.

Es scheint mir wahrscheinlich, daß das Sich-schwer-Einleben, unter dem Günter lange Zeit litt, mit Gerda in Zusammenhang stand. Günter schloß sich nicht an die anderen Kinder an, weil sein Gefühlszentrum — eben Gerda — außerhalb des Kindergartens lag. Erst nach zwei Jahren etwa befreundete er sich intensiver mit einem Jungen, spielte aber außerdem mit den meisten anderen Kindern. Dies war zu einer Zeit, als aus äußeren Gründen sich die Freundschaft mit Gerda gelöst hatte.

7. Fall. Inge und Kurt (beide 3. J.) liebten einander, spielten nur zusammen, fragten beim Kommen gleich nach einander, wurden erst vergnügt, wenn sie zusammen waren. Die intelligentere Inge war die Beherrschende. Die Kinder waren sehr zärtlich zusammen. Wenn sie sich auf dem Korridor trafen, gaben sie sich im Vorbeigehen stets einen Kuß.

8. Fall. Wie Karl und Fritz (Fall 3) erregten sich Rolf (5. J.) und Gerhard (4. J.) aneinander. Sie waren von einer sonst von mir nie beobachteten Zärtlichkeit, wobei Rolf der Angreifer war und Gerhard es sich nur gern gefallen ließ. Das Zärtlichkeitsbedürfnis war so stark, daß sie einander plötzlich auf der Straße, beim Spiel, beim Essen in die Arme fielen, sich mit aller Kraft aneinander preßten, sich abküßten und nur schwer von einander konnten. Daß etwa zwischen einem Spiel und dem Zärtlichkeitsausbruch ein Zusammenhang war, habe ich nie bemerkt. — Die beiden Jungen interessierten sich nicht für die Gemeinschaftsinteressen des Kindergartens, lehnten jede Anregung, sich mit dem vorhandenen Beschäftigungsmaterial zu befassen, ab und waren eben nur für ihr Zusammenspiel zu haben. Sie flüchteten gewissermaßen in das Spiel, um sich darin ganz zu gehören und eng mit einander — ohne andere Kinder und möglichst im

Nebenzimmer — sein zu können. Es fiel auf, daß, sobald Rolf fehlte, Gerhard (und scheinbar gern) an das Beschäftigungsmaterial ging und konzentriert damit arbeitete. Im Augenblick aber, wo Rolf kam, hörte er auf, um mit seinem Freund zu spielen. Rolf hingegen ging auch, wenn Gerhard nicht anwesend war, nicht an die Beschäftigungen heran. Neben den üblichen Jungenspielen trat (nachdem Rolf eine Rachenoperation durchgemacht hatte) das Doktorspiel in den Vordergrund, zu dem auch andere Kinder herangezogen wurden, Rolf aber immer der Doktor war. Dann tauchte plötzlich zwischen den beiden Freunden allein das „Strawinzchenspiel" auf, von Rolf vorgeschlagen und möglichst geheimgehalten. Eine Erklärung des Spiels, um die ich bat, wurde abgelehnt. Es ergab sich aber dann, daß das „Strawinzchenspiel" im Aufknöpfen der Hose (von Rolf bei Gerhard ausgeführt) und in Onanie bestand.

Folgendes Gespräch Gerhards mit einem anderen Jungen schien zu beweisen, daß die Beziehungen zu Rolf anfingen, ihm lästig zu werden. Als der andere ihn aufforderte, mit ihm zu spielen (als Rolf noch nicht da war), ging Gerhard vergnügt darauf ein, sagte dann aber nachdenklich und, wie mir schien, verstimmt: „Aber, wenn mein Freund kommt, kann ich doch nicht." Aufatmend fügte er aber dann hinzu: „Vielleicht kommt er aber nicht!" Auf meinen Einwand, daß Rolf heute kommen würde, es sei sein Tag, meinte Gerhard in hoffnungsvollem Ton: „Na, vielleicht ist er krank!"

Als Rolf bald darauf nicht mehr in den Kindergarten kam, war Gerhard einen Tag mißgestimmt, schloß sich dann aber anderen Kindern an und beschäftigte sich auch gut allein. Er fragte nicht mehr nach Rolf. Dieser hingegen erkundigte sich, sobald er jemanden aus dem Kindergarten traf: „Was macht mein Freund?" Es sei hervorgehoben, daß die Bezeichnung „Freund" im allgemeinen auf dieser frühen Altersstufe nicht angewendet zu werden pflegt, von Rolf aber mit sichtlicher Vorliebe gebraucht wurde.

9. Fall. Hanni (5. J.) trat vom ersten Tage an sehr sicher auf, nahm alles wie selbstverständlich, anteilnehmend, doch nie irgendwelche Aufregung zeigend. Dieses Verhalten zeigte sie auch ihren Freunden gegenüber. Sie war nach außen hin immer kühl, und von ihrer Seite aus war in ihren Freundschaftsbeziehungen nie etwas von einer erotischen Färbung zu bemerken. Es sei übrigens hervorgehoben, daß Hanni zwar auch mit den Mädchen gut stand, daß sich aber nie eine Freundschaft (oder Hausverkehr) mit ihnen entwickelte. Auch als ein ihr verwandtes Mädchen in den Kindergarten eintrat, das sie sonst scheinbar sehr gern mochte, kümmerte sie sich nicht um sie.

Hannis erster Freund war Bob (5. J.). Dieser beherrschte alle anderen Kinder und zeigte sich auch den Erwachsenen gegenüber gern tyrannisch. Er lehnte jede Vorschrift ab und geriet in starken Widerstand, sobald wir etwas von ihm verlangten. Zu Hanni war er aber absolut gefügig und paßte sich ihr in jeder Weise an. Im Gegensatz zu seinem Ton den anderen Kindern gegenüber (z. B. „Geht weg, ihr verfluchten Hunde!"), behandelte er sie niemals grob und wurde zu ihr nicht heftig. Selbst an seinen häufigen nervös-aufgeregten Tagen blieb er Hanni gegenüber unverändert. Nur einmal habe ich gehört, daß er ihr mit Haue drohte, wenn sie nicht allein mit ihm spielen würde. Sie erlaubten nämlich hin und wieder einem anderen

Kind mit ihnen zu spielen. Dies war der einzige Streitgegenstand zwischen ihnen, da je nach der augenblicklichen Stimmung der eine oder der andere Teil zu Eifersucht neigte. Folgendes Gespräch fing ich auf: Bob zu Hanni: „Spielst du mit? Anni spielt auch mit." Hanni: „Dann spiele ich nicht mit dir." Bob: „Und wenn Anni nicht mitspielt?" Hanni: „Dann spiele ich mit." Bob: „Aber nicht wahr, wenn du verreist bist, dann darf ich doch mit Anni spielen?" Hanni: „Ja, aber erst dann, solange ich hier bin, nicht."

Hanni und Bob spielten vielfach „Familie" mit Kochen, Zusammenausgehen und Schlafen. Oft auch Schiff, das, nachdem es gebaut war, als Familienwohnung benutzt wurde. Häufig unterhielten sie sich in der Babysprache.

Nach der Rückkehr von einer Reise war Bob auf den inzwischen mehr als Hannis Freund hervorgetretenen Horst eifersüchtig. Er ließ seine Wut an uns allen aus, war unruhig und albern; Hanni und Horst gegenüber, mit dem er sich auch befreundete, benahm er sich ziemlich gleichmäßig.

Horst zeigte sich nach außen hin verliebter und war in seinen Liebesbeweisen zart und innerlicher. Die Lust am Beherrschen fehlte bei ihm. Ein verstohlenes Streicheln oder ein Handkuß (ein auch anderen geliebten Personen gegenüber bei ihm üblicher Zärtlichkeitsbeweis) war oft zu beobachten. Horst zeigte sich beglückt, wenn er Hanni sah. Er übertrug seine Liebe sehr deutlich auf Hannis Mutter, die er schließlich mit „Mama" anredete (zu der eigenen Mutter sagte er Mutti). Wenn er nicht mit Hanni zusammen war, sprach er viel von ihr. Abends pflegte er im Bett lange Zeit zu onanieren (Bettwackeln), wobei er laut vor sich hinsprach. Der Kindergarten und Hanni bildeten den Inhalt der Selbstgespräche.

Als Hanni aus dem Kindergarten fehlte, wollte er auch nicht hingehen. Als sie Halsentzündung hatte, klagte er ebenfalls über Halsschmerzen, wobei unentschieden blieb, ob es sich um eine Identifikation oder um eine Ausrede, nicht in den Kindergarten zu gehen, handelte.

Horst beschützte Hanni und half ihr, wo es ihm nötig schien. Einmal war Hanni Sand ins Auge gepflogen. Er kam zu mir und sagte traurig: „Hannis Auge tut so weh" (obgleich Hanni dies verneinte). Horst sagte hingebungsvoll und nach Liebesbetätigung verlangend: „Wenn ich einen großen Verband hätte, würde ich ihr das Auge verbinden." — Als ein Junge die Absicht aussprach, allen Kindern die Köpfe abzuschneiden, meinte Horst, das ginge doch Hannis wegen nicht. Er selbst könne sich ja wehren, aber Hanni nicht.

Einmal hatte ein Junge mit Sand nach Hanni geworfen; da brach auf Anzettelung von Bob und Horst eine regelrechte Verschwörung gegen ihn aus, die den ganzen Kindergarten für ein paar Tage in Unruhe versetzte. Erst als der Missetäter Hanni um Verzeihung gebeten hatte, war der Friede wieder hergestellt.

Günters (s. Fall 6). Vorliebe für Hanni war bisher niemals hervorgetreten. Als seine Mutter ihm aber eines Tages mitteilte, daß Hanni nachmittags zu ihm kommen würde, fiel er ihr, über und über errötend, wie in Verzückung um den Hals.

10. Fall. Michael (6. bis 8. J.). Wenn Michael auch über die eigentlich

von mir beobachtete Altersstufe hinaus war, möchte ich diesen Fall nicht übergehen, da er mir besonders charakteristische Merkmale aufweist, die beteiligten Mädchen außerdem ja noch im Kindergartenalter standen. Aus äußeren Gründen besuchte Michael zeitweise noch bis zu seinem neunten Jahr den Kindergarten.

Michael war im Sommer auf dem Land gewesen. Als er zurückgekommen war, flüsterte er mir ins Ohr: „Weißt du, was ich am liebsten möchte? Wenn ich wieder nach X komme, möchte ich Lotte einen Kuß geben!"

Im Kindergarten liebte Michael zuerst Grete (5. J.). Er wurde ihr Beschützer, brachte sie nach Hause und zeigte sich beglückt, wenn er sie nachmittags besuchen durfte. Nach Gretes Abgang hielt sich die Freundschaft noch lange außerhalb des Kindergartens. Hier kam Else (4. J.) an die Reihe. Er suchte sie auf alle Art zu verwöhnen und zu erfreuen. Er brachte z. B. seinen Wagen mit, „für alle Kinder", wie er sagte, im Grunde kam es ihm aber nur darauf an, Else mittags nach Hause zu fahren. Das Verhältnis war zart und etwas verhalten (von beiden Seiten). Elses Mutter gegenüber benahm sich Michael äußerst liebenswürdig und übertrug schließlich einen großen Teil seiner Neigung auf sie.

Grete sowohl als Else ließen sich Michaels Verehrung ruhig gefallen, rissen sich aber nicht besonders um ihn und wurden in keiner Weise dadurch erregt.

Nach Elses Fortgang folgte Anni (5. J.). Diese lehnte Michael vollständig ab und wollte nie mit ihm spielen; da begann von seiner Seite ein regelrechtes Liebeswerben. Was er tat und sprach, war nur für sie bestimmt; man merkte es seiner Stimme und seinem Gebaren an, wenn das, was er mir oder anderen sagte, ihr galt. Hatte er von Annie Ablehnung erfahren, klang seine Stimme schrill vor Erregung. Die Eifersucht plagte ihn sichtlich. Er beobachte das Mädel dauernd und sah verquält aus, wenn sie mit anderen freundlich sprach. Hin und wieder verhielt sich Anni etwas weniger abweisend, was von Michael gleich bemerkt und mir mitgeteilt wurde: „Heute ist sie etwas netter!" Daß der ganze Vorgang dem Jungen so bewußt war, verschlimmerte die Lage. Seine innere Aufgeregtheit nahm beängstigende Formen an, der Gesichtsausdruck verriet, wie es in ihm aussah. Der sonst überaus fügsame Junge, der stark auf mich übertragen hatte, wurde so frech zu mir, daß man nicht wußte, wie das weitergehen sollte. Zu den anderen Kindern war er so überempfindlich und gereizt, daß er alle gegen sich aufbrachte. Je mehr ihn Anni durch deutlich gezeigte Nichtachtung quälte, desto mehr rächte er sich an den anderen.

Michaels Einschulung unterbrach diese wenig angenehme Situation. Da die beiden Kinder aber in einer Straße wohnten, wußte ich, daß Michaels Leiden weitergehen würden. — Nach etwa einem Vierteljahr besuchte er mich. Mit das erste, was er mir zu sagen hatte, war die Mitteilung: „Nun bin ich mit Anni ganz fertig. Sie hat mir auf der Straße die Zunge herausgesteckt." Ich hatte den Eindruck, als hätte dieser Abschluß ihm Befreiung gebracht.

*

Das erotische Moment der hier geschilderten Freundschaftsbeziehungen scheint mir im folgenden zum Ausdruck zu kommen: Die Kinder lebten

(teils nur im Kindergarten, teils aber auch außerhalb desselben) vorherrschend mit und in dem Freundschaftspartner. Es fand eine „Verlegung des Gefühlsschwerpunktes aus dem Individuum heraus in das Gegenüber statt". (Hanns Reichardt.) Die Kinder suchten das Miteinanderalleinsein, schlossen sich von der Gemeinschaft ab und gestalteten ihre Phantasien (Spiele) zusammen aus. Sie suchten körperliche Berührungen, tauschten Zärtlichkeiten, versuchten onanistische Spielereien. Starke Eifersucht, Kampf um den Alleinbesitz, Beherrschung auf einer Seite und Unterwerfung — bis zur völligen Hörigkeit — auf der anderen. Aktives und passives Verhalten der einzelnen Partner trat deutlich hervor. — Die Ähnlichkeit im Ablauf der Beziehungen zu solchen Entwicklungen zwischen Erwachsenen war augenfällig.

Als wesentlicher Unterschied ist nur das schnelle Vergessen, respektive Überwinden des Freundschaftsverhältnisses zu konstatieren, wenn Trennung eintritt, soweit man dies nach den nach außen hin bemerkbaren Anzeichen vermuten kann. Ob stärkere Reaktionen vorliegen, die nur mit Hilfe analytischen Vorgehens feststellbar sind, bedarf noch der Erforschung. Es erscheint mir jedoch möglich, daß das kleine Kind auch hier über einen stärkeren Verdrängungsmechanismus verfügt als der Erwachsene, so daß es mit seiner Hilfe besser über den Trennungsschmerz hinwegkommt.

*

Nachdem ich — unter absichtlicher Fortlassung meiner pädagogischen Stellungnahme — die von mir beobachteten Fälle mitgeteilt habe, sei kurz der durch sie angeregte Fragenkomplex erörtert. Als Wesentlichstes wäre an Hand des in Erwachsenenanalysen zu gewinnenden Materials zu erforschen, ob und wie weitgehend derartige Kinderfreundschaften geeignet sind, das spätere sexuelle Leben und die allgemeine Charakterbildung zu beeinflussen, und ob sie den Untergrund einer Neurose bilden können. Daß man die Heftigkeit der Gefühlsäußerungen und die allgemeine Reaktion auf das Freundschaftsverhältnis oft als neurotisches Symptom zu betrachten hat, scheint mir sicher. Es ist ferner aufzuhellen, ob die Beziehungen homosexueller Art sich richtunggebend auswirken oder ob sie vorwiegend als ein Übergangsstadium zu werten sind. Wenn wir auch bei Kindern dieser Altersstufe in homosexuellen Bindungen bereits Nachwirkungen der Ödipussituation sehen können, so muß doch in Betracht gezogen werden, daß der eine Partner meist als der verführte Teil zu gelten hat, daß bei ihm ein Ersterlebnis vorliegen kann.[1] Wie stark Enttäuschungen und unerwiderte Neigung, Eifersuchtsqualen und andererseits leicht errungene Erfolge sich auswirken, wie das Verhalten der Masse zum einzelnen Kinde (Anziehung und Abstoßung) Einfluß ausübt, das bedürfte näherer Untersuchungen. In Anerkennung der gerade durch die

---

1) S. hierzu Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Ges. Schr. V., S. 65.

Psychoanalyse aufgedeckten Tatsache, daß die Früherlebnisse die ausschlaggebendsten sind, dürfen wir nicht daran zweifeln, daß auch die hier erörterten Geschehnisse — trotz des nach außen hin schnellen Abklingens — schwerwiegendste Bedeutung haben.

Das Herausarbeiten des sich aus diesen Fragen ergebenden psychologischen Materials kann einzig und allein die Grundlage einer entsprechenden pädagogischen Stellungnahme bilden. Ehe wir nicht über diese Zusammenhänge Bescheid wissen, ist es zwecklos und m. E. gewagt, irgendwie umleitend oder vermittelnd sich einzumengen. Ob pädagogische Maßnahmen überhaupt möglich und ob und unter welchen Bedingungen sie wünschenswert sind, ist eine weitere Frage. Jedenfalls erscheinen mir — nach meinen persönlichen Erfahrungen — erziehliche Einwirkungen auf ein Kind, das im Zeichen einer erotisierten Freundschaftsbindung steht, selten zu gelingen. Der Freundschaftspartner übt immer eine stärkere Macht aus als der Erzieher. Selbst dort, wo beide Teile positiv auf den Erzieher eingestellt sind, wird die Übertragung auf diesen nie so stark sein, wie sie es in einer freien Erziehungsgemeinschaft als Vorbedingung des Erfolges ist.

Die Übertragung spielt gerade im Kindergartenalter — das ja die Ödipuszeit umfaßt — eine nicht zu verkennende Rolle. Überall, wo die Kinder nicht unter einem nivellierenden äußeren Zwang stehen, wird man ihre häuslichen Schwierigkeiten sich im Kindergartenleben auswirken sehen. Es wäre von Interesse, festzustellen, ob man Kinderfreundschaften auf dieser Altersstufe nicht als Ersatzbefriedigungen anzusehen hat, die aus der unbefriedigenden Ödipussituation hervorwachsen.[1] Es ist durchaus möglich, daß es sich hier bereits um reine Übertragungsliebe handelt, da die von mir beobachteten Fälle sich fast alle in der Zeit des Untergangs des Ödipuskomplexes abspielten.[2] Inwieweit die Einsamkeit der einzigen Kinder[3] bei solchen Freundschaftsbildungen mitwirkt, läßt sich auf Grund meines Materials nicht erörtern; in dem von mir zur Beobachtung herangezogenen Kinderkreis pflegen die einzigen — mit etwa zwei Dritteln — vorzuherrschen. Es bedürfte erst weiterer Beobachtungen in anders zusammengesetzten Kindergruppen.

---

1) Bei einer Diskussion über dies Thema auf Grund des von mir vorgelegten Materials, wurde dem Gedanken Ausdruck gegeben, daß man vielleicht in der Gelegenheit zur Bildung erotischer Freundschaften eine Hauptaufgabe des Kindergartens zu sehen habe.

2) Von den 24 erwähnten Kindern sind zwei 3 Jahre, vier 4 Jahre, fünfzehn 5 Jahre, zwei 6 Jahre und eins über 6 Jahre.

3) Es handelt sich bei meinem Material um 18 Einzige, 2 Nachzügler und 4 Kinder mit Geschwistern.

Psychoanalytische Streiflichter aus der Sekundarschulpraxis

Von Willy Kuendig, Bern

(Fortsetzung aus dem vorigen Heft)

Eine Eifersuchtsszene

Ich hatte einer Klasse einen Nachmittagsspaziergang versprochen, welcher bei günstigen Verhältnissen in Bezug auf verarbeiteten Stoff zur Ausführung gelangen sollte. Bei meinem Eintritt ins Klassenzimmer werde ich nun eines Tages an mein Versprechen erinnert und bin auch bereit, es sofort einzulösen. Wir bummeln gemeinsam durch den nahen Wald, wobei sich die Schülerinnen in dicht gedrängter Schar um mich versammeln. Bei einer glatten, völlig aufgeweichten Wegstelle bittet mich eine Schülerin, mir den Arm geben zu dürfen, um sich zu stützen, was ich ihr auch erlaube. Sofort greift nun aber auch auf der linken Seite ein Mädchen nach meinem Arm. Was dem einen erlaubt wird, darf dem andern nicht abgeschlagen werden. Im nächsten Augenblick aber löst sich der ganze dichte Knäuel von Schülerinnen auf und zerstreut sich in kleineren Gruppen nach vor- und rückwärts. Nur noch die beiden an meiner Seite bleiben bei mir. Es wird merkwürdig still in der Schar, und meine Frage, warum nun plötzlich die einen so weit vorn, die andern hinten marschieren, wird zuerst mit einem unwilligen Achselzucken quittiert, um dann der Antwort gewürdigt zu werden: „Wir sind beleidigt!"

„Soso, ihr seid beleidigt!" wiederhole ich, „und darf man vielleicht auch wissen, warum ihr beleidigt seid?" Wieder ein unwilliges Zucken der Schultern, worauf ich nicht weiter auf die Angelegenheit eintrete. Ich vermute, daß meine Erlaubnis an die beiden Mädchen, mir den Arm geben zu dürfen, der Grund zur Mißstimmung geworden ist. Die Schülerinnen blicken ab und zu forschend nach mir hin, als ob sie von meiner Seite irgend etwas erwarteten. Möchten sie etwa nochmals nach dem Grund ihrer sogenannten „Beleidigung" gefragt werden? Damit würde ich ihnen aber einen großen Gefallen tun, wodurch sie sich unendlich wichtig vorkämen. Offenbar möchten sie nun dafür entschädigt sein, daß sie scheinbar ihren beiden Kameradinnen gegenüber ins Hintertreffen geraten sind. Indem ich mich nochmals nach dem Grund ihrer plötzlichen Verstimmung erkundigen würde, gäbe ich mir den Anschein, als ob mir an einer Aussprache viel gelegen sei. Ich müßte wahrscheinlich die Antwort den Mädchen stückweise abringen, sie gleichsam verdienen und mir ihr „Wohlwollen" zurückerobern, was wohl einige Zeit in Anspruch nehmen würde. Die Schülerinnen hätten Gelegenheit, sich wichtig zu machen, und gefielen sich zweifellos in dieser Rolle ungemein. Die Angelegenheit soll offenbar zu einer Art „Liebeserpressung" benützt werden. Wenn ich den beiden Mädchen an meiner Seite für die kurze Dauer des Überschreitens der glatten Wegstelle gehöre, so soll ich nun den anderen während der Zeit einer längeren Aussprache zur Verfügung stehen. Daß in solchen Fällen eine Aussprache immer wieder eine Fortsetzung haben muß, zu welchem Zweck jeder kleinste Anlaß willkommen ist, das weiß ich bereits

von ähnlichen Fällen her. Ich warte also vorläufig ab und harre der Dinge, die da kommen werden.

Nach beendigtem Spaziergang ins Klassenzimmer zurückgekehrt, höre ich den Ausruf einer Schülerin, während diese, von einigen ihrer Kameradinnen begleitet, mit fliegenden Haaren durchs Zimmer stürmt:

„Jetzt ist alles aus, alles! Bis jetzt hatten wir es schön zusammen. Lieber hätten wir den ganzen Nachmittag hier im Zimmer gekrüppelt, als diesen verdammten Spaziergang gemacht!“ Und sie setzt sich unwillig an ihren Platz.

„Was ist nun aus?“ frage ich.

„Ja, alles ist nun aus, alles! Und nur wegen dieses Spazierganges ist es so gekommen. Jetzt ist fertig, Schluß! Es ist einfach haarig!“

„Na, was soll denn da Haariges dabei sein?“ lache ich.

„Daß die Luise es gewagt hat, Ihnen den Arm zu geben!“

„Und darüber regst du dich nun so auf! Wahrscheinlich hättest du ihn mir selbst am liebsten gegeben!“

„Nein, nein und nochmals nein! Nie, gar nie hätte ich das gemacht, nicht um tausend Franken! Aber krank werde ich, krank, und wenn ich nicht mehr zu Ihnen in die Schule kommen kann, so ist das mir ganz egal!“

Ich sollte nun offenbar sagen, daß es mir aber leid täte, wenn sie nicht mehr kommen könne.

„Soso, ganz gleichgültig ist es dir! Und das soll ich nun glauben? Du, hör mal, dazu kannst du dir die Krankheit ersparen. Du sagst mir einfach, daß du nicht mehr bei mir in die Schule gehen willst, und dann bist du innerhalb einer Stunde in eine andere Klasse versetzt. Machen wir das so, nicht wahr!“

„Nein, nein, ich will nur zu Ihnen in die Schule gehen, zu keinem andern!“

„Aha, du warst offenbar doch ein wenig eifersüchtig, oder vielleicht sogar stark, nicht wahr?“

Nun muß das Mädchen doch lachen.

„Daß ihr gern zu mir in die Schule kommt, das weiß ich ja längstens. Und das ist mir auch viel lieber, als wenn ich jeden Tag denken müßte, ich käme nur daher, um euch zu plagen und zu langweilen. Aber ich helfe immer vor allem denjenigen, welche meine Hilfe nötig haben. Heute dieser, morgen jener, übermorgen vielleicht dir. Ich bin eben für alle da, und wenn du mich gebeten hättest, dich auf meinen Arm stützen zu dürfen, so hätte ich das auch dir erlaubt. Du konntest aber allein gehen und brauchtest mich nicht!“

Nun macht eine Schülerin den Vorschlag, sie wollten doch über diese Kleinigkeit kein solches Wesen erheben und alles so nehmen wie vor dem Spaziergang. Der große Teil der Klasse stimmt ihr zu, nur einzelne machen sich mit weiterem Beleidigtsein wichtig. Sie werden aber schon wieder den Rückweg finden.

Ich für meinen Teil war aber überzeugt, daß die Angelegenheit noch einer weiteren Bearbeitung bedurfte. Daß eine solche Verarbeitung auch im Unbewußten verlief, war ebenso sicher. Ich hätte gerne von den Mädchen Träume gehört, aber sie zum Notieren derselben auffordern und somit die Gelegenheit vom Zaun reißen, wäre völlig verfehlt gewesen. Ich mußte das wieder dem Zufall überlassen, welcher mir unerwarteterweise schon am nächsten Tag zu Hilfe kam.

Ich hatte in der fraglichen Klasse die erste Stunde wie gewohnt begonnen, ohne nur mit einem einzigen Wort oder einer Gebärde an das Ereignis des Vortages zu rühren. Die Schülerinnen hielten sich ganz entgegen ihrer sonstigen Gewohnheit schon vor meinem Erscheinen mäuschenstill, was mich zu der Vermutung zu berechtigen schien, daß sie sich vom vergangenen Tage her doch irgendwie schuldig fühlten. Nach Schluß der Lektion stürmten sie aber nach vorn und umkreisten mich samt dem Pult. Eine einzige Frage interessierte sie, nämlich, ob ich über die Ereignisse des Vortages noch erzürnt sei. Ich staunte ob dieser Frage und mußte den Mädchen mehrmals versichern, daß das Vorkommnis auf unsere Beziehungen keinen Einfluß haben könne. Ich gewann aber hier die Gewißheit, daß sich die Mädchen nachträglich doch Vorwürfe ihres Verhaltens wegen gemacht hatten und mich daher schon morgens früh durch ihr Stillsitzen versöhnlich stimmen wollten.

In der zweiten Stunde verlangte nun eines der Mädchen plötzlich, daß ein Fenster geöffnet werden dürfe. Die Schülerin hatte einige Tage vorher wegen Ohrenschmerzen die Schule nicht besuchen können und war, wie mir schien, nun mit Fieber zum Unterricht gekommen. Ich riet ihr, eher heim zu gehen und sich weiter zu pflegen, als sich, neben einem geöffneten Fenster sitzend, neuerdings Schmerzen zuzuziehen. Gleichzeitig erkundigte ich mich nochmals nach ihrem Befinden. Sie meinte, es ginge ihr ganz gut, nur schlafen könne sie noch nicht nach Wunsch.

„Sind die Schmerzen denn noch nicht ganz vorüber?" frage ich.

„Doch, das schon, aber ich träume immer solch dummes Zeug!"

„Willst du mir das dumme Zeug erzählen?" lächle ich.

„Nein, erzählen kann ich das nicht!"

„Dann kannst du mir's vielleicht schreiben!"

„Nein, das kann ich auch nicht!"

„Ja, dann muß ich mich also auch so zufrieden geben!"

Schon halte ich die Gelegenheit für verloren. Da meldet sich das Mädchen nochmals:

„Oder doch, schreiben kann ich's eher!"

Nun ist der Augenblick gekommen, die ganze Klasse zu fangen:

„Hier hast du ein Blatt Papier. Du schreibst mir also alles auf, was du geträumt hast. Ich werde während dieser Zeit mit den andern arbeiten!"

Meine Erwartung geht in Erfüllung: Überall fliegen die Hände in die Höhe:

„Wir haben auch geträumt! Wir können es auch schreiben!"

„Also, meinetwegen denn. Wer nichts zu schreiben hat, der macht sich wieder an seine Aufgaben; ebenso, wer fertig ist!"

Es werden noch einige Fragen gestellt, ob man mehr als ein Blatt beschreiben dürfe, ob man vielleicht noch eine zweite Stunde dazu verwenden könne, ob das Geschriebene zensuriert werde, usw.

„Darf man auch alles schreiben, was man geträumt hat? Und darf man es gerade so schreiben, wie man es geträumt hat?"

„Ihr schreibt mir alles genau so, wie ihr es im Traum gesehen und getan habt. Es sieht außer mir niemand eure Arbeiten; sie sind nur für mich allein bestimmt!"

Aus der ganzen großen Zahl der abgelieferten Träume, welche zum größten

Teil aus der vorausgegangenen Nacht stammten, der Nacht nach der Eifersuchtsszene, seien nur die folgenden charakteristischen mitgeteilt.

1) Der Traum der „nervös gewordenen" Schülerin:

Ich träumte von unserem Lehrer. Er war in der Stadt und hatte zwei Fräuleins bei sich. Er ging eingehängt mit ihnen davon. Sie lachten immer. Ich hatte Freude, daß ich Herrn K. sah, aber ich dachte, nun habe er ja eine Frau und so habe er nichts mehr an uns. Als ich dann aus der Schule kam, fragte er mich, ob ich mit ihm in den Wald gehen wolle. Ich sagte nein, aber er sagte: „Es ist doch so schön im Wald!" Dann fragte er mich, ob ich noch nichts von den anderen Sachen wisse. Ich sagte nein, er antwortete, so wolle er mich das lehren. Dann sprang er mir nach und drückte mich zu Boden. Ich schrie um Hilfe. Da ließ er mich los und sagte, nun sei er erzürnt.

Sehen wir uns nun einmal diesen Traum etwas an und versuchen wir, ihn zu deuten, wobei wir uns vor Augen halten müssen, daß die Deutung Gefühle und Empfindungen spiegeln soll, welche wir als unbewußtes und vielleicht teilweise auch bewußtes Eigentum der Träumerin anerkennen können. — Der Traum knüpft an das Ereignis des Vortages an und bringt sogleich insofern eine Reproduktion desselben, als mich die Träumerin wieder mit zwei Mädchen eingehängt spazieren sieht. Sie denkt, ich hätte schon eine Frau, und die Klasse biete mir infolgedessen nichts mehr. Zweifellos wird hier eines der Mädchen zu meiner Frau gestempelt. Was ich von dieser mir zugeteilten Frau erhalte und mir die Klasse entbehrlich macht, kann nur Liebe sein. Der Gedanke: „Nun hat er nichts mehr an uns!" klingt wie ein Bedauern und läßt sich als solches, ohne seinen Charakter zu verändern, etwa so ausdrücken: „Nun bieten wir ihm nichts mehr, sind verlassen, sind ihm nun gleichgültig!" Wir erinnern uns hier an den Ausruf der Schülerin am vorigen Tage: „Bis jetzt hatten wir es schön, aber nun ist alles aus!" — Der zweite Traumabschnitt bringt eine Variation der obigen Szene und somit auch eine solche der realen Situation des Vortages. Ich lade die Träumerin zu einem Spaziergang in den Wald ein, nur sie allein, nicht mehr die ganze Klasse. Sie läßt hier also ihre Kameradinnen verschwinden und macht sich so zur einzigen, die mit mir spazieren darf. Auf meine Einladung hin antwortet sie mit „nein", ebenso auf mein späteres Anerbieten, sie „die anderen Sachen" zu lehren. Gestern aber antwortete die Träumerin auf meine geäußerte Vermutung, sie hätte mir eigentlich gern den Arm gegeben, ebenfalls mit „nein". Dieser Teil des Traumes scheint also ebenfalls dem Vortage zu entstammen. Im ersten Traumteil wird eine meiner Begleiterinnen zu meiner Frau gemacht, welche mich zum Verzicht auf die Klasse befähigt. Hier erscheint die Träumerin an deren Stelle. Sie ist nun diese Einzige, welche die übrige Klasse entbehrlich macht, so daß sie verschwinden kann. Hinter dem „wir", resp. „uns" („er hat nichts mehr an uns") steht natürlich die Träumerin selbst, sie ist ein Teil dieses „Wir" (Klasse). Übrigens hat sie ja gestern mit ihrem Lächeln am Schluß unserer Unterredung ihre Eifersucht eingestanden, wenn auch nicht direkt mit Worten, so doch durch Verzicht auf erneuerte Opposition gegen meine Vermutung. Hier im neuen Traumabschnitt steht sie nun an der gewünschten Stelle. Ihr Wunsch ist somit erfüllt. Sie erfüllt ihn sich gleichsam selbst, indem sie sich an die gewünschte Stelle träumt. (Vergl. dazu Beispiel b. Wunschphantasie.) Die Schülerin korrigiert die Wirklichkeit des Vortages ihrem Wunsche gemäß.

Im Weiteren läßt sie nun eine Vergewaltigungsphantasie folgen: Ich frage sie, ob sie schon etwas von „den anderen Sachen“ wisse, ich wolle sie diese lehren. Wenn sie im Traum auch sagt, sie wisse noch nichts davon, so beweist doch der darauffolgende Vergewaltigungsversuch, der ja vom Mädchen geträumt wurde, daß dieses im Grunde genau weiß, um was es sich bei diesen „anderen Sachen“ handelt. Anderseits stimmt die Verneinung der Kenntnis auch, denn die Schülerin hat in Bezug auf Sexualität noch keine Erfahrung, möchte sich diese aber offenbar aneignen, darin unterrichtet werden. Ich werde zum Lehrer auserkoren. Im Traum verläuft mein Vergewaltigungsversuch negativ, ich bin erzürnt darüber, sowie über den Widerstand von seiten der Schülerin. Dazu finden wir eine Parallele in den Ereignissen des Vortages. Da war die Träumerin erzürnt über den Vorrang, der scheinbar von ihren Kameradinnen eingenommen wurde, sowie die darin enthaltene Tatsache, daß ihr eigener Wunsch nicht in Erfüllung ging. Im Traum schiebt sie nun diese Enttäuschung mir zu. Offenbar rächt sie sich an mir: Wenn sie auf Erfüllung ihres Wunsches verzichten muß, so soll ich es auch tun; wenn ich ihr keine Liebe entgegenbringe, so soll ich auch auf die ihrige verzichten; wie du mir, so ich dir.

Zusammenfassend können wir nun sagen, daß der erste Traumteil die Situation des Vortages wiederholt mit dem gedanklichen Inhalt: „Ich bin verschmäht, ich muß auf ihn verzichten, er hat mir eine andere vorgezogen!“ Der zweite Abschnitt zeigt die Wunscherfüllung im Sinne einer Korrektur der realen Situation: „Ich werde von ihm geliebt, allen anderen vorgezogen, und er lehrt mich gleichsam das Non-plus-ultra der Liebe!“ Dem ersten Traumteil, welcher die Realität illustriert, steht der zweite als Darstellung des Wunsches gegenüber. Der ganze Traum spiegelt somit den durch die Vorkommnisse des vergangenen Tages in der Schülerin wachgewordenen Konflikt zwischen Wunsch (Trieb) und Realität (Versagung). Daß unter den Umständen einer solchen Übertragung es zu einer Eifersuchtsszene und Gefühlsexplosion, wie sie sich nach dem Spaziergange abspielte, kommen mußte, läßt sich nun wohl begreifen. Im Traum setzt sich die Träumerin mit ihrer Situation auseinander, sie bearbeitet den Konflikt, stellt die beiden Seiten einander gegenüber und findet Gelegenheit, sich für meine Verschmähung ihrer Person zu rächen, indem sie mir nun auch ihre Liebe versagt.

Die Deutung wurde nun *ohne Einfälle von seiten der Träumerin* gegeben. Dieses Verfahren ist immer etwas gewagt. Es schließt die Gefahr in sich, der träumenden Person etwas anzudichten, was ihr in Wirklichkeit nicht zukommt. Man hat keine Beweise für die Richtigkeit der Deutung und kann also auch nicht verlangen, daß letztere anerkannt werde. Es wurde früher gesagt, daß das Konstruieren von seelischen Beziehungen einem Vergewaltigen und einer Ungerechtigkeit dem Schüler gegenüber gleichzusetzen sei, und nun wagen wir ohne gesammeltes Beweismaterial die Deutung des obigen Traumes und muten der Schülerin die genannten Regungen zu! Wie können wir uns hier rechtfertigen? Das Recht zu einer Deutung des obigen sowie der folgenden Träume wird uns durch verschiedene Umstände zugesprochen:

a) Kinderträume (die hier verzeichneten stammen aus dem sechsten Schuljahr) sind immer bedeutend einfacher und klarer aufgebaut als diejenigen der

Erwachsenen. Sie zeigen vieles völlig unverhüllt, was ein Erwachsener nur maskiert und verstellt darstellen würde.

b) sind die meisten der oben vorkommenden Traumsymbole und Mechanismen in Tausenden von Fällen als gleicher Bedeutung erkannt worden. Sie treten bei allen Personen, auch solchen verschiedener Nationalität, in derselben Bedeutung auf.

c) sind die Beziehungen der obigen Traumbilder zur verursachenden Szene des Vortages so klar und unzweideutig, daß eigentlich von einer Konstruktion keine Rede sein kann.

d) kenne ich die in der fraglichen Klasse im täglichen Sprachgebrauch angewendeten Redensarten, die Einzelheiten des Verhaltens der Schülerinnen, ihre Reaktionsweisen und was einem sonst noch Aufschluß über ihre Einstellung, ihren Interessekreis und ähnliches geben kann, völlig.

e) ist die Richtigkeit der gegebenen Deutung nicht behauptet worden. Sie kann als äußerst wahrscheinlich betrachtet werden. Der Beweis ist also nur ein Indizienbeweis. Dem Analysenkundigen verraten sich aber noch andere tiefere Beziehungen, zu deren Beweis ich wahrscheinlich auch durch eine Besprechung mit der Schülerin kein Material bekommen hätte.

Es mögen nun die weiteren Träume folgen:

2) Ich war allein zu Hause. Plötzlich klopfte es an der Türe, und Herr K. trat herein. Er fragte mich, ob ich mit ihm in den Kino gehen wolle. Ich wollte aber nicht. Herr K. nahm mich um den Hals [Umarmung] *und bat mich, ich soll doch kommen. Also gingen wir zusammen, ich gab ihm den Arm. Herr K. fragte mich, ob ich schon wisse, woher die kleinen Kinder kommen. Ich sagte nein. Da erklärte er mir alles. Als der Kino fertig war, kam Herr K. noch mit mir heim. Da gab er mir einen Kuß. — Ich mußte noch den ganzen Tag daran denken.*

Die Ähnlichkeit dieses Traumes mit dem ersten ist unverkennbar. Auch er zeigt mich als Aufklärer, als Lehrer. (Dies ist natürlich nur die oberste Schicht.) Wenn ich im ersten Traum mit der Träumerin in den Wald gehe, so führe ich nun die zweite in den Kino. (Kino und Wald hatten für die Schülerinnen immer die Bedeutung eines Ortes für Liebespärchen: Es ist dort finster, es sieht einen niemand, man ist für sich. Der Kino ist unseren Schülern nur in Begleitung Erwachsener geöffnet. Also dürfen nur Erwachsene ohne Erlaubnis hineingehen. Man sieht eben dort Bilder, die nicht für Kinder bestimmt sind. Im Wald, der in der Nähe des Schulhauses liegt, wurden nicht allzuselten Sittlichkeitsdelikte verübt.) Die Träumerin macht sich im Traum zu einer Erwachsenen, einem Fräulein, das mit einem Herrn in den Kino gehen darf, wie es bei den Liebespärchen Brauch ist. Sie gibt mir den Arm. (Vergl. den ersten Traum und die reale Situation des Vortages.) Auch sie geht mit mir allein. Auch diese Träumerin korrigiert die Realität und erfüllt sich im Traum ihren Wunsch: Sie ist erwachsen, kann mit mir eingehängt in den Kino gehen, wird von mir (in oberster Schicht) aufgeklärt, ebenso heimgeleitet und geküßt. Auch sie hatte am Vortage gleich der ersten Träumerin gegen mich gewütet und die Beleidigte gespielt.

3) Ich träumte, Herr K. frage mich, ob ich ihm den Arm geben wolle. Er nahm meinen Arm und gab mir einen Kuß. Dann gab ich ihm auch einen. Hier erwachte ich. Als ich wieder einschlief, kam er schon wieder. Dann gingen wir in den Kino. [Der Traum bringt keine neuen Situationen.]

4) Als ich gestern abends zu Bette ging, dachte ich immer an unseren Lehrer. Ich träumte, Luise gebe ihm wieder den Arm. Ich sah sie deutlich im Traum und dachte, das dürfe ich nie wagen. Ich weinte und sagte zu mir selbst, das sei ein böser Lehrer.

5) Heute Nacht träumte ich von Ihnen. Ich lief schnell in die Stadt. Da begegnete ich J. und H. [zwei Klassenkameraden]. *Ich wollte ihnen davonspringen und rannte dabei an einen Herrn. Ich wollte weiterlaufen, aber ich war an einem seiner Rockknöpfe hängen geblieben. Der Herr löste mich, und da sah ich, daß es mein Klassenlehrer war.*

6) Ich träumte von unserem Lehrer. Ich habe in der Schule bitterlich geweint. Da kam Herr K. zu mir. Er hielt seinen Kopf an den meinigen. Er nahm mich bei beiden Händen. Dabei dachte ich an Herrn St. [einen jungen Fabrikangestellten, welcher dem Mädchen den Hof machte]. *Da hörte ich auf zu weinen.* [Es folgen noch weitere höchst konfuse Bilder, welche sich alle auf die Analerotik zu beziehen scheinen.]

Es folgt nun ein Traum etwas anderer Art:

7) Ich träumte, Hilda und ich seien alle mit Herrn K. in unserem Schulzimmer. Wir Mädchen waren aber im Hemd. Da hob er uns das Hemd auf und prügelte uns. Zuerst kam Hilda an die Reihe. Er legte sie auf das Pult und klopfte sie gehörig aus. Dann kam ich dran. Plötzlich erwachte ich.

Auch dieser Traum zeigt eine Vergewaltigungsszene, und zwar diesmal deutlich in masochistischem Kleid. Ich schlage die Mädchen, von welchen nur zwei übriggeblieben sind und im Hemde bei mir stehen, mit meinem Stock.

Der folgende Traum stammt von der Schülerin, welche durch ihre die Ameisen betreffende Frage den Praktikanten in die Enge getrieben hatte.

8) Letzte Nacht spazierte ich mit Herrn K. durch den Wald; denn er wollte mir einen Ameisenhaufen zeigen. Ich hatte einen Rucksack bei mir, und darin eine Flasche mit Syrup, Wecken und Schokolade. Als wir tief im Walde drin waren, sagte Herr K.: „Komm, wir wollen hier ein wenig sitzen." Als ich mich gesetzt hatte, gramselte es mir am Füdel [gramseln = kitzeln, Füdel = berndeutsches Wort für „Gesäß"]. *Ich sagte eben gerade so* [dieser letzte Satz ist eine Entschuldigung für den Gebrauch der genannten Bezeichnung]. *Nun wußte ich, was ein Ameisenhaufen ist. Ich war sehr böse über den Lehrer. Er aber lachte, soviel er konnte. Ich sagte: „Kündig, du bist ein Sturm!"* [Sturm = berndeutsche Bezeichnung für „dummer Kerl"]. *Ich wollte davonlaufen, Herr K. aber ließ mich nicht fortgehen. Wir hatten bald wieder Frieden. Er fragte: „Weißt du jetzt, was ein Ameisenhaufen ist?" und er fing wieder an zu lachen, fürchterlich zu lachen. Nun gingen wir zusammen nach Hause. Unterwegs stolperte ich und fiel. Ich hatte ein großes Loch im Knie. Da trug mich Herr K. nach Hause. Nun stolperte er auch noch. Wir lagen beide am Boden, und in meinem Rucksack klirrte es. Alles war zerschlagen.*

In diesem Traum finden wir das Material der fraglichen Naturkundestunde mit den Ereignissen des Vortages verquickt. Aus den schon genannten Träumen sind uns verschiedene Situationen bekannt, so der Spaziergang in den Wald, die Schülerin wieder als einzige, das Heimbegleiten, das Erzürntsein. Daneben zeigt uns aber der Traum interessante neue Einzelheiten, welche uns gestatten, Einblick in andere Entwicklungsstufen zu gewinnen. Wir sitzen gemeinsam auf einem Haufen. Es ist offenbar u n s e r Haufen. Wir sind unser zwei, die darauf sitzen. Diese Einzelheit erinnert an die zwei Ameisen, welche von der Träumerin seinerzeit auf einem Ameisenhaufen beobachtet wurden. Offenbar stehen wir beide hier nun an Stelle dieser beiden Tiere. Es scheint, daß die Schülerin wenigstens unbewußt die Rolle der Ameisen begriffen habe. Aus der Analogie mit den anderen Träumen können wir annehmen, daß es sich auch hier um eine Liebesszene zwischen dem Mädchen und mir handelt, so wie sich eine solche zwischen den beiden Ameisen abspielte. Der Haufen

dieser Ameisen, resp. unser gemeinsamer Haufe im Traum deutet wohl auf die anale Erotik. Aus zahllosen anderen Traumdeutungen sind wir berechtigt, hier in unserem Fall anzunehmen, daß auch das anale Kind nicht mehr weit sei. Es wird wahrscheinlich auch durch den Ameisenhaufen symbolisiert. Auf ein erotisches Erlebnis deuten auch die mitgeschleppten Süßigkeiten, Syrup für die urethrale, Wecken und Schokolade für die anale, beide gemeinsam aber auch für die orale Stufe. Ebenso ist das „Gramseln", Kitzeln am Gesäß, die Darstellung einer erotischen Sensation auf der analen Stufe. Es ließen sich noch zahlreiche weitere Symbole auflösen, so das Heimbegleiten, das gemeinsame Fallen, das Verletztwerden des Mädchens, das Zerschlagen des Rucksackinhaltes.

Hier sei nun nochmals betont, daß diese Traumdeutungen ohne Beweismaterial vorgenommen wurden. Sie stützen sich auf zahllose Befunde in anderen Träumen, welche die betreffende Symbolik als Allgemeingut erkennen ließen. (Die Träume sind natürlich mit den gegebenen Deutungen noch lange nicht erschöpft.)

Auf unsere eigentlichen Ausführungen zurückkommend, können wir sagen, daß die soeben erzählten Träume im Hinblick auf die durch sie dargestellten Situationen den Ausbruch der Eifersuchtsszenen am Vortage begreiflich erscheinen lassen. Jede der Schülerinnen wollte eigentlich die Liebste sein. Solange keine irgendwie im Vorteil gewähnt werden konnte, vertrugen sie sich; sobald aber zwei von ihnen scheinbar im Vordertreffen stunden, oder besser gesagt, für einen kurzen Augenblick ihren Kameradinnen gegenüber wirklich einen Vorsprung erreicht hatten, machte sich die ganze Rivalität bemerkbar. Die Übertragung zeigte sich in den Träumen als deutlich sexuellen Ursprunges.

*

Wir haben gesehen, daß sich die Schülerinnen im Traum einen Wunsch erfüllten, nämlich, sich als erwachsen darstellten, als die einzig von mir Beachteten, wie sie mich zum Liebesobjekt wählten, zum Verführer und Vergewaltiger. Die eine setzt sich sogar direkt an Stelle der mir zugedachten Frau. Solche und ähnliche Wunscherfüllungen können in vielen Fällen von den Schülern real erstrebt werden, ohne daß sie sich selbst dessen recht bewußt sind. Es ist oft erstaunlich, wie die Schüler alle erdenklichen Mittel anwenden, um den Lehrer zu zwingen, sich mit ihnen allein abzugeben, sich, sei es auch nur für kurze Zeit, allein ihnen zu widmen. Solche Fälle sind immer einer Liebeserpressung gleichzusetzen, und zwar auch da, wo sie sich zwischen Gleichgeschlechtlichen (Lehrer und Schüler, Lehrerinnen und Schülerinnen) abspielen. Indem sich nämlich der Lehrer nur mit einem einzigen Schüler beschäftigt, gehört er ganz diesem, er konzentriert seine Aufmerksamkeit auf diesen einzigen und entzieht sie somit dessen Kameraden. Der Schüler wird gleichsam zur Hauptperson. Um diese Situationen richtig bewerten und als Liebeserpressungen betrachten zu können, müssen wir allerdings die Begriffe Liebe und Sexualität im weitesten Sinne fassen, wie es eben in der Psychoanalyse als notwendig erkannt wird. Zur Sexualität gehört hier nicht nur das unter dieser

Bezeichnung landläufig verstandene, von der Analyse als Genitalität bezeichnete enge Gebiet, sondern auch die homosexuellen Regungen, die sadistische und masochistische, die orale, urethrale und anale Komponente des Trieblebens. Hat nun die genannte Aufmerksamkeits- oder Liebeserpressung auf friedlichem Weg keinen Erfolg, d. h. etwa durch auffälligen Fleiß, durch stetes Antworten, freiwillige Arbeitsleistungen, welche deutlich eine gewisse Tendenz zu verfolgen scheinen, stetes Anbieten von Hilfeleistungen usw., so werden schließlich auch verpönte Mittel, wie Schwatzen, Vernachlässigungen aller Art, absichtliches Fehlen der Lektionen, ebensolches Zuspätkommen, geräuschvolles Hantieren, Fallenlassen von Gegenständen, kurz, alle Arten von unterrichtsstörenden Handlungen, ja selbst die dümmsten Streiche außerhalb der Schulzeit nicht verschmäht, um zum Ziele zu gelangen. Hauptsache ist, daß der Lehrer irgendwie veranlaßt werden kann, sich in einer Weise mit dem Schüler beschäftigen zu müssen. Es würde hier zu weit führen, alle Schattierungen solcher Fälle schildern zu wollen. Es existieren in der Literatur genügend Schilderungen solcher Art. Für den Lehrer ist wichtig zu wissen, daß das Betragen eines Schülers oder einer Schülerin auch da im Dienste der Liebeserpressung stehen kann, wo der Zweck, das zu erlangende Ziel, dem Sünder unbewußt bleibt, und durch die schließlich gefälligst erwiesene Aufmerksamkeit, sei es auch mit dem Stock, einen unbewußten Wunsch befriedigt. Bewußt wird er z. B. oft in solchen Fällen, wo ein stark masochistisch veranlagtes Kind durch körperliche Züchtigung zu ausgesprochener sexueller Empfindung gelangt, welche meistens als direkte Befriedigung beschrieben wird. Gerade in solchen krassen Fällen sollen oft die dümmsten Streiche, wahre Teufeleien, den Lehrer zu einer Liebesbezeugung durch den Stock veranlassen. Natürlich findet ein solchermaßen veranlagtes Kind dieselben Mittel, auch seine Eltern und sonstigen Vorgesetzten zum Liebesbeweis zu bringen. Häufig gefällt sich der Sündige schon darin, der Gequälte zu sein, ohne daß es zu obiger sexueller Empfindung kommt. Der Masochismus, das Vergnügen am Geplagtwerden, kann schon einigermaßen befriedigt werden, indem sich der Schüler als verachtet, gemieden, verkannt und beleidigt fühlt. Der Lehrer tut gut, sich in solchen Fällen zuerst zu überlegen, ob er mit einer Bestrafung (auch eine Strafaufgabe, ja schon ein Verweis kann genügen) nicht dem masochistischen Luststreben des Kindes entgegenkommt.

Damit sei nun aber nicht gefordert, daß der Lehrer vor jedem Verweis und jeder Strafaufgabe sich überlegen soll, ob er damit nicht vielleicht einer selbstquälerischen Tendenz entgegenkomme. Wenn wir berücksichtigen, daß die masochistische Triebkomponente seelisches Gemeingut ist und als solches also jedem Schüler zukommt, so könnte man verallgemeinern, daß jede Bestrafung, treffe sie auch einen noch so normalen Schüler, demselben Lust bringen müßte. Ich lasse dahingestellt, wie weit dies im Unbewußten immer zutrifft. Ich erinnere mich hier an einen Fall von Verallgemeinerung nach anderer Richtung hin: Bei Anlaß eines Schulbesuches erteilte ein

Mitglied der Schulbehörde einer meiner Schülerinnen einen Verweis, weil dieselbe, eine schwere Hysterika, bei jeder Antwort sozusagen mit turnerischen Übungen begann. Durch den Verweis kam das Kind vollends in Verwirrung, so daß nichts mehr aus ihm herauszubringen war. Ich hatte mir angewöhnt, über das sonderbare Verhalten hinwegzusehen und geduldig zu warten, bis die Schülerin antworten konnte. Der fragliche Herr aber wollte mir nach Schluß der Prüfung selbst einen Verweis erteilen, weil ich mit einer solchen Schülerin nichts anzufangen wisse und sie nicht zu einer anständigen Antwort und zur Vernunft bringen könne. Auf meine Erwiderung, daß hier ein krankhafter Fall vorliege, und meiner Ansicht nach das Mädchen zuerst einmal einer ärztlichen Behandlung bedürfe, bevor man mit Vorwürfen um sich schlage, und meine Meinung dahin gehe, daß dieses Kind nun einmal einige Zeit aus der Schule entfernt werden sollte (es waren noch besondere Gründe, die mir die letztere Maßnahme als geboten erscheinen ließen), anwortete er: „Ja, wenn Sie gleich alles analysieren wollen, so können wir Ihre Klasse gleich auflösen und zu Privatstunden übergehen!“ (Ich hatte zum Betreffenden nie ein Wort über Analyse gesprochen, auch nichts darüber veröffentlicht; er schloß offenbar schon aus meiner Äußerung über die Notwendigkeit einer ärztlichen Behandlung, daß ich eine Analyse in Vorschlag bringen würde, zeigte natürlich auch seine Einstellung zur modernen Psychologie.) Meine Erwiderung ging dahin, daß in meiner Klasse von einer Analyse durch mich als Lehrer niemals die Rede sein könne, daß ich mich aber verpflichtet fühle, auf solche Fälle Rücksicht zu nehmen, welche eben solche erheischen. Diese Einstellung erachte ich auch in solchen Fällen als notwendig, in welchen eine starke masochistische Komponente sich beim Schüler bemerkbar macht. Daß man nicht auf kleinste Einzelheiten Rücksicht nehmen kann und sich in ängstlicher Weise bei jeder Strafe fragen soll, ob man nun einem kindlichen masochistischen Luststreben entgegenkomme, sondern vielmehr die Gelegenheiten an sich herankommen lassen soll, das hoffe ich mit meinen Ausführungen auch für die Stufe der Mittelschule zu zeigen.

*

Die Psychoanalyse muß sich vielfach den Vorwurf gefallen lassen, sie decke im Menschen das triebhafte Tier auf, suche in der Seele nach Schmutz und dichte dem Menschen Regungen und Neigungen an, welche im Gegenteil gerade verabscheut und verachtet, ja sogar bestraft werden. Die Analyse selbst sei also unmoralisch. Einige Beispiele mögen zeigen, daß die Analyse auch das Moralische im Menschen aufdeckt, und daß der Mensch oft viel moralischer ist, als wir gemeinhin anzunehmen gewohnt sind. Spielen sich doch die Konflikte, vor welchen sich der Mensch in die seelische Krankheit flüchtet, weil ihm das Gewissen, d. h. die moralische

Instanz im Menschen, das Nachgeben einer Neigung verbietet, eben gerade zwischen diesem Gewissen und der verpönten Strebung ab.

Der Apfelschelm

Im Erdgeschoß des Schulhauses befindet sich die Schulküche, welche jeden Mittwoch von der Fortbildungsschule benützt wird. Die Lehrerin hat einigen Mädchen den Auftrag gegeben, an diesem Tage während der Mittagspause das Kochmaterial bereitzulegen. Die Nahrungsmittel werden, da die Türe der Küche erst kurz vor Beginn des Unterrichtes geöffnet wird, vor derselben auf einem Tische bereitgestellt. Dieser Umstand bildet natürlich für diejenigen Schüler, welche des weiten Schulweges wegen über Mittag im Schulhause bleiben dürfen, eine harte Prüfung, besonders wenn Äpfel und Birnen bereitgestellt werden. Als Kinder von Landleuten haben sie allerdings mehr Gelegenheit, Obst zu genießen, als es den Stadtkindern meistens möglich ist. Sie tragen auch jeden Tag allerlei Obst in ihrem Imbißsäcklein mit in die Schule, aber fremdes Obst schmeckt immerhin doch noch besser. Die Schüler sind allerdings mehrmals gewarnt worden, aber wie es mit dem Verbotenen eben eine eigentümliche Bewandtnis hat, so sieht es gewöhnlich um so verlockender aus, je schärfer man das Verbot erlassen hat.

In der Unterklasse sitzt ein schmächtiges Bürschchen, armer Leute Kind, das häufig nur das Allernötigste zu beißen hat. So wie der erwachsene Bruder seine langen Beinkleider und großen Schuhe weglegt, so werden sie vom Kleinen zu Ehren gezogen und ausgetragen. Für ihn, der sich durch Fleiß und Pünktlichkeit auszeichnet, bildet der Vorrat vor der Küchentür eine stete Gefahr. Die Lehrerschaft begreift das sehr wohl und weiß ihm gelegentlich auf erlaubte Weise etwas von diesen Herrlichkeiten zu verschaffen, um ihn nicht zu sehr auf das Wohlwollen seiner Kameraden angewiesen sein zu lassen. Dessenungeachtet besteht natürlich an obstfreien Tagen die Gefahr dennoch.

Ich komme nun eines Tages in das Klassenzimmer und gewahre, daß der Platz neben der Türe, der eben diesem Bürschchen gehört, leer steht. Es bleibt mir aber keine Zeit, mich nach dem Verbleib des Knaben zu erkundigen, denn er tritt gleich hinter mir in das Zimmer. Verwirrt bleibt er stehen. Er weiß genau, daß ich von den Schülern ein pünktliches Einnehmen ihres Platzes verlange; dafür lasse ich sie sofort nach Schluß der Lektion in die Pause springen. Ich wende mich nun an ihn:

„Wo kommst du denn her? Du hattest dich wohl über Mittag irgendwo verkrochen!“

Statt einer Antwort greift er verlegen an seine große Schultasche und beginnt dort eine Verlegenheitshandlung. Die Tasche rutscht ihm unter dem Arm hervor, fällt zu Boden und heraus kugeln . . . Äpfel der Schulküche. Der Junge macht nicht einmal einen Versuch, sie aufzulesen. Erschrocken steht er da, verwirrt über das Vorgefallene. Dann wendet er sich plötzlich gegen die Wand und beginnt ein Geheul im wahren Sinne des Wortes, währenddem die Klasse mäuschenstill dasitzt und der Dinge harrt, die da kommen werden. Ich selbst sage zu allem kein Wort, setze mich auf mein Pult und warte, um

dem Apfeldieb vorerst Zeit zu geben, sich einigermaßen zu fassen. Sobald mir dieser Zeitpunkt eingetreten scheint, sage ich ganz ruhig:

„Du, A., pack nun deine Äpfel wieder ein und bringe sie der Lehrerin zurück!"

Das Heulen zeigte mir schon, daß der Kleine in einem Gewissenskonflikt steht; er fühlt sich ertappt und erwartet nun offenbar Strafe. Ich kenne seine Gewissenhaftigkeit zu gut, als daß ich nicht annehmen müßte, daß die Angelegenheit weitere Reaktionen zur Folge haben werde.

Endlich kommt er von seiner Mission zurück. Beim Eintreten beginnt er sein Geheul von neuem. Ich will nun mit ihm verhandeln:

„Gelt, gerade im dümmsten Augenblick ereignet sich natürlich noch eine Dummheit. Eben wenn man ertappt wird, daß man zu spät in das Zimmer kommt, läßt man noch die Schultasche fallen und verrät sich selbst. Aber schau, so geht es einem eben manchmal! Und nun, sind deine Äpfel wieder da, wo sie hingehören?"

Er schüttelt den Kopf und heult ärger als zuvor. Dann vernehme ich, daß die Lehrerin gesagt hat, er solle nun die Äpfel behalten.

„So lege sie nun in dein Pult und denke das nächste Mal daran, daß einem alles auskommen kann; manchmal sogar noch früher, als man selbst erwartete!"

Er tritt darauf an mein Pult und legt die Äpfel darauf. Die Klasse lacht.

„Ja, schau, ich will deine Äpfel nicht. Du wolltest sie doch haben. Also leg' sie nun in dein Pult!"

Heulend erklärt er mir, daß er sie nun auch nicht haben wolle!

„Na, warum willst du sie denn nicht? Die Lehrerin hat sie dir doch geschenkt!"

„Ja, aber sie sind nun eben doch gestohlen und deshalb mag ich sie nicht mehr!"

„Ich habe immer geglaubt, daß stibitzte Sachen besser munden, als geschenkte; denn man hat euch alle doch immer wieder aufmerksam machen müssen, daß die Sachen vor der Küchentüre der Schule, aber nicht euch gehören. Ihr seid doch immer so darauf erpicht gewesen. Aber schau nun, A., es schadet nichts, wenn man schon einmal erwischt wird und einem dabei etwas heiß wird. Das tut ganz gut! Und nun nimm deine Äpfel und mache damit, was du willst."

Gegessen wurden die Äpfel nicht. Der Junge übergab sie dem Knechtlein des Bauern, dessen Heimwesen neben dem Schulhaus liegt. Danach befragt, erzählte mir der Schüler, er habe auf dem Heimweg beobachtet, daß der Knecht soeben das Schweinefutter zubereitete, und da sei ihm der Gedanke gekommen, als Schweinefutter möge das gestohlene Zeug noch gut genug sein. So habe er die Früchte mit des Knechts Erlaubnis in den Kübel geworfen.

Daß das Schuldgefühl, welches den Knaben nach diesem Diebstahl plagte, nach Sühne verlangte, ließ sich daraus schließen, daß er selbst der erste war, welcher an einem freien Nachmittag sich meldete, um das für die Schulküche bestimmte Holz im Vorratsraum aufzuschichten. Er zeigte mir mit Stolz den von ihm aufgetürmten Holzberg, als ich im Laufe des Nachmittags in das Schulhaus trat. Also an einem freien Nachmittag, an welchem sonst die

Knaben sich möglichst fern vom Schulhaus herumtreiben, ist er zu diesem Opfer zugunsten der bestohlenen Schulküche bereit.

Der Fall ist noch insofern interessant, als er eine Fehlhandlung enthält, welche einen Selbstverrat darstellt und als solcher dem Geständniszwang entspringt. Es ist das Spielen mit der Schultasche und ihr Fallenlassen, durch welches der Diebstahl offenkundig wurde. Es ist doch kaum ein Spiel des Zufalles, daß der ertappte Schüler in seiner Verlegenheit eben an der Schultasche hantieren mußte, welche sein Geheimnis enthielt. Es erscheint eher als ein Hinweis aus dem Unbewußten, als ob es die Antwort auf meine Frage, wo er denn herkomme, enthalte. Er läßt dann die Tasche fallen, als ob er sich auf diese Weise des peinlichen Geständnisses entledigen wollte: „Ich habe soeben Äpfel gestohlen!"

*

Daß das Schuldgefühl gelegentlich so stark sein kann, daß

ein direktes Geständnis

daraus resultieren kann, weil dadurch die Aussicht gewonnen wird, Gelegenheit zur Sühne zu erhalten, zeigt folgender Fall:

Ich werde eines Tages von einem Herrn vor dem Schulhause erwartet, welcher mir mitteilt, daß einige der Knaben meiner Klasse gemeinsam einen Feldzug gegen die Scheiben seines Schuppens unternommen hatten. Er weiß mir auch einige Namen zu nennen, glaubt aber, es seien noch andere Knaben dabei gewesen. Ich verspreche ihm, die Angelegenheit zu untersuchen. Das Weitere werde sich dann finden.

Ich möchte nun aber nicht in die Klasse treten, um gleich mit einer Strafpredigt zu beginnen, indem ich den Schülern eröffne, sie seien bei mir verklagt worden. Ich möchte viel lieber an ihre Ehrlichkeit appellieren und damit erzieherischer wirken, als ich es mit einem Donnerwetter tun kann. Bei meinem Eintreten herrscht eine merkwürdige Stille. Die Augen der Schüler sind nur auf mich gerichtet. Ich merke sofort, daß die Knaben und Mädchen etwas erwarten. Wahrscheinlich haben sie den vor dem Hause wartenden Herrn gesehen und kennen möglicherweise alle den Grund seines Wartens. Die Klasse weiß auch genau, daß ich schon öfters wegen der vor dem Unterricht im Zimmer herrschenden Unruhe ungehalten war. Ich beginne nun also einmal mit einem Kompliment über den Fortschritt, den ich heute feststellen könne. Dann wende ich mich an einen der Knaben mit der Frage, ob es ihm hier im Schulzimmer nicht auch besser gefalle, wenn es eher so zugehe, wie bei ihm daheim im Wohnzimmer. Der Junge bejaht, um dann aber gleich fortzufahren:

„Es hat eben ein Herr auf Sie gewartet."

Ich antworte, daß ich ihn gesehen und auch mit ihm gesprochen hätte. Ob er diesen Herrn auch kenne oder woher er denn wisse, daß er auf mich wartete. Der Knabe errötet und sagt:

„Ja, wir kennen ihn!"

„Soso, wir kennen ihn, kennen ihn denn deine Kameraden auch?"

„Ja, das heißt . . . einige kennen ihn schon . . ."

„Wie habt ihr denn seine Bekanntschaft gemacht?"

„Oh, er ist uns einmal nachgesprungen!"

Ich lache: „Aber wieso springt euch denn ein Erwachsener nach? Ich würde das etwa nur machen, wenn wir in der Turnstunde zusammen spielen!"

Und nun kommt nach und nach die ganze Feldzugsgeschichte zum Vorschein. Die Knaben erzählen, sich abwechslungsweise korrigierend und ergänzend, wie sie sich im Walde getroffen, dann zuerst Harz angezündet, dann nach Krähennestern gespäht, dann nach Eichhörnchen gejagt, bei einem Neubau einen Abort umgeschmissen und schließlich mit Steinen nach dem Werkzeugschuppen geworfen hätten. Nachdem die erste Scheibe in Trümmer gegangen, seien sie rasch im nahen Walde verschwunden. Als sich aber niemand gezeigt habe, hätten sie sich neuerdings hervorgeschlichen, um das Bombardement wieder aufzunehmen. Plötzlich sei aber der Schuppenbesitzer auf sie zugerannt, habe aber nur einen erwischt. Die anderen habe er erkannt, weil sie in seiner Nähe wohnten und ihm mehrmals bei den Feldarbeiten geholfen hatten.

Nun teilte ich den Knaben mit, daß er sich über ihr Betragen bei mir beschwert habe. Ich sei mit ihm vollständig einverstanden. Die Angelegenheit sei aber damit nicht erledigt, da der Schuppenbesitzer neue Scheiben einsetzen lassen müsse. Wir berechneten schätzungsweise den entstandenen Schaden, woraus die Schuldigen ersahen, daß die Empörung des Geschädigten nicht unberechtigt war. Was sie nun darauf erwarteten, nämlich, daß sie haftbar gemacht würden, trat ein, worauf sie gewillt waren, den Schaden zu tragen, was nicht ganz ohne Bangnis anerkannt wurde. Auf meine entsprechende Frage meldeten sich die Schuldigen, um nachher gemeinsam sich beim Schuppenbesitzer als die Übeltäter vorzustellen, nachdem sie einige Zeit vor dem Schulhaus Kriegsrat gehalten hatten. Unter meiner Kontrolle wurde von einem der Jungen der jedem zufallende Betrag eingesammelt und die ganze Summe von der Sündergesellschaft in corpore dem Geschädigten überbracht. Daß der abgelieferte Betrag dem einen eine empfindliche Lücke in die ersparte Summe gerissen, dem anderen einige Maulschellen von Vaterhand eingetragen hatte, das vernahm ich aus freien Aufsätzen, als der Schmerz über diese Wirkungen überwunden war.

Das interessante Nachspiel trug sich einige Tage später zu: Die Knaben, welche sich als die Schuldigen gemeldet hatten, bildeten gleichsam einen Verein für sich, und dies, so lange sie in derselben Klasse waren. Der Grund dazu mag in dem Umstand zu suchen sein, daß sie beim Übertritt aus der vierten in die fünfte Klasse gemeinsam in das neue Schuljahr geschoben wurden und dabei in eine neue Klasse zu sitzen kamen. Sie bildeten dort gleichsam anfänglich eine Einheit von Bekannten. Sie hatten sich enger zusammengeschlossen, sich auch auf den Gemüsefeldern ihrer Eltern zusammengefunden, und bildeten nun auch in der Pause immer eine Einheit.

Nun fiel mir seit dem Tage des Schadenersatzes auf, daß der eine von ihnen sich absonderte. Er wurde zum Alleingänger. Ich konnte anfangs nicht mit Sicherheit feststellen, ob er es von sich aus tat, oder ob er von seinen Kameraden dazu gezwungen wurde. Es schien eher sogar beides der Fall zu sein. Auffällig wurde bald, daß er von seinen Kameraden gleichsam gemieden

und als Geächteter behandelt wurde. Ich hätte gern des Rätsels Lösung gefunden, wollte aber nicht gewaltsam, d. h. durch Aufforderung des einen oder anderen Teiles Klarheit schaffen, sondern vielmehr den günstigsten Augenblick abwarten. — Eines Tages machte sich nun der Fragliche nach der letzten Unterrichtsstunde besonders lange mit seinen Schulsachen zu schaffen. Er erreichte damit, daß ich schließlich außer ihm der einzige Mensch im Zimmer war. Auf meine Aufforderung hin, nun seine Sachen zusammenzupacken und das Zimmer zu verlassen, trat er an mein Pult heran und teilte mir unter Tränen mit, daß er mir etwas zu sagen habe. Er sei nämlich auch einer der Schuldigen von damals, habe sich aber nicht gemeldet. Auf der einen Seite habe er sich geschämt und es vor den Mädchen nicht eingestehen wollen, daß er auch mitgemacht habe, andererseits habe er gehofft, daß die Angelegenheit doch noch erledigt werden könne, ohne daß die Schuldigen sich direkt melden und den Schaden tragen müßten. Auf meine Frage, wie er sich denn das vorgestellt habe, meinte er, er habe erwartet, ich würde ihnen ein wenig „wüst" sagen, und dann sei es vorbei. Nachträglich habe er aber seine Schuld nicht mehr eingestehen dürfen, weil er sich geschämt habe, es nicht gleich mit den anderen getan zu haben. Seine Kameraden hätten ihn nicht verraten, aber nun wollten sie auch nichts mehr von ihm wissen. Er dürfe nicht mehr mit ihnen spielen und am meisten plage ihn der Gedanke, daß seine Kameraden auch seine Schuld bezahlt hätten. Die Geschichte drücke ihn so sehr, daß er weder schlafen noch essen möge. Ich fragte ihn darauf, was er denn nun zu tun gedenke, um seine Lage zu verbessern, worauf er erwiderte, er habe schon oft gedacht, wenn ihn seine Kameraden doch einmal recht durchhauen oder wenn ihm etwas Dummes zustoßen würde, so könnte er wenigstens denken, das sei nun die Strafe für seine Missetat. Ich versprach, ihm weiterzuhelfen, aber er solle sich nun vorläufig einmal überlegen, was er tun könnte, um wieder in den Besitz der Freundschaft seiner Kameraden zu gelangen. Er solle mir dann entsprechenden Bescheid geben.

Zwei Tage darauf erzählte er mir nun, daß alles in Ordnung gebracht sei. Er habe durch einen der nichtbeteiligten Kameraden den übrigen mitteilen lassen, daß er sich nun nachträglich noch bei mir und dem Schuppenbesitzer gemeldet und dabei vom letzteren den Rat erhalten habe, er soll seinen Anteil an der Schuld seinen Kameraden zurückerstatten. Er habe zu Hause von seinem Vater, dem er alles erzählte, den Betrag aus der Sparbüchse nehmen lassen. Dann sei er von seinen ehemaligen Genossen zu einer Versammlung beim „Klubbaum" neben dem Weiher im Wald, wo sie sich jeweils an den freien Nachmittagen trafen und rauchten, eingeladen worden. Dort habe er seine Schuld getilgt und einer der Knaben habe gesagt, er sei doch noch besser als man geglaubt habe.

Von besonderem Interesse ist beim soeben erzählten Fall der Wunsch des Knaben, von seinen Kameraden durchgehauen zu werden oder dann irgend etwas „Dummes", d. h. einen Unfall zu erleben, um solchen dann als Strafe werten zu können. Wir lernen hier wieder das Strafbedürfnis kennen, welches oft genug sich durch eine Selbstbestrafung befriedigt.

(Schluß folgt im nächsten Heft)

Wie behandelt man Mißerfolge in der Schule?

Von Felix R. Preiswerk, Basel

Es ist nötig, darauf hinzuweisen, daß es eine bedeutende Zahl von Schülern gibt, die das Lehrziel nicht erreichen und denen gegenüber sich die Schule machtlos fühlt. Das sind Leute, die sich ganz offenbar in die Reihe der Schwachsinnigen nicht einfügen lassen, weil sie viel zu intelligent sind. Jedermann, meist auch sie selbst, hat den Eindruck, daß sie es eigentlich schaffen müßten, wenn nur . . . Aber auf dieses „Wenn nur" weiß man keine genaue Antwort. Meist heißt es: „Wenn der Junge seine dummen Streiche lassen und sich endlich auf die Hosen setzen wollte, um zu arbeiten" oder „Wenn er es fertigbrächte, sich zu konzentrieren" oder ähnlich.

Der Wiederholung einer Schulklasse stimmen die Eltern nur widerwillig zu, aus der richtigen Erkenntnis heraus, daß auch dies ein Notbehelf, aber kein für diesen Fall wirksames Mittel sei. Man tröstet sich dann etwa damit, daß „bis übers Jahr die Sache sich vielleicht von selbst geben werde".

Wer die Mittel hat, versucht es dann wohl mit einem Nachhilfelehrer. Jedoch bedarf auch dieses Mittel dringend einer Nachprüfung seiner Zweckmäßigkeit. Seine Anhänger — und dazu gehören heute fast sämtliche Eltern und Lehrer, wenn auch seltener die Schüler — gehen offenbar davon aus, daß der Schüler deswegen zurückbleibt, weil es ihm an Kenntnissen fehlt. Nun ist das bisweilen tatsächlich der Fall, und es wird daher gut sein, zunächst festzustellen, wo der Nachhilfeunterricht zweckdienlich und erfolgreich ist. Dies trifft immer dann zu, wenn durch vorübergehendes Aussetzen eine Bildungslücke entstanden ist; besonders nach einer Krankheit wird der versäumte Stoff am besten durch derartigen Sonderunterricht nachgeholt werden können.

Aber das sind erfahrungsgemäß seltene Fälle. Bei der überwiegenden Anzahl derer, die sich durch Nachhilfeunterricht über Wasser zu halten hoffen, zeigt sich sehr bald, daß das Übel tiefer sitzt, nämlich in der Unfähigkeit, sich die von der Schule vermittelten Kenntnisse anzueignen. Wenn hier der Hauslehrer alten Stils überhaupt etwas ausrichtet, so gelingt es ihm höchstens, den laufenden, durch diesen Mangel entstehenden Schaden auszugleichen. Das Übel an der Wurzel zu fassen und sich selber entbehrlich zu machen, wird ihm niemals gelingen.

Würde man die Erzieher fragen, mit welchen Mitteln man sich denn ihrer Meinung nach Kenntnisse aneigne, so bekäme man etwa die Antwort: Intelligenz, Fleiß und Wille. Von diesen dreien scheidet das erste, die Intelligenz, für den Nachhilfeunterricht beinahe aus. Mag es auch einen Grad von angeborener Stumpfheit geben, der durch ständige didaktische

Sonderbemühungen gerade noch auf der Stufe der Normalen erhalten werden kann, so ist dieses Grenzgebiet doch recht klein, und in solchen Fällen leistet man meist dem Zögling und der Familie den besten Dienst, wenn man ihnen mutig zur Befreiung von der drückenden Last eines solchen Unterrichts rät.

Um so häufiger bekommt man das alte Lied von der Faulheit, der Zerstreutheit und dem bösen Willen oder Trotz zu hören, jedesmal mit der Anweisung: „Nehmen Sie das Bürschchen nur tüchtig in die Finger, es soll gehörigen Respekt vor Ihnen haben!" Natürlich versäumt das Familienoberhaupt nicht, den Zögling wie einen Delinquenten zu der Drohrede zu kommandieren, und es ist dann jedesmal der erste Schritt des Hauslehrers, der etwas erreichen will, zunächst einmal diese Atmosphäre des Rohrstocks wieder abzubauen und fürs erste mit dem Schüler eine Art heimlichen Bündnisses gegen die Eltern zu schließen.

Denn es ist klar, daß derartige Störungen der Arbeitskraft nur die Anzeichen s e e l i s c h e r Störungen sind, die es zunächst zu ergründen und dann zu heilen gälte, wollte man den Eltern den Dienst leisten, den sie im Grunde von dem Nachhilfelehrer verlangen. Es ist aber durchaus unmöglich, von einem Jungen irgend eine vernünftige Auskunft über sein Seelenleben und seine Nöte zu erlangen, solange man gleichsam als der besondere Angestellte der väterlichen Strafgewalt erscheint. Ist das Vertrauen dann gewonnen und der Grund des Versagens bekannt, so erwächst uns die schwierige Aufgabe, die Eltern davon in Kenntnis zu setzen. Es braucht eine unermüdliche Geduld und eine bedeutende rhetorische Fähigkeit, ihnen mundgerecht zu machen, daß ein Fremder ihr Kind richtiger beurteilen soll, als sie selbst es seit Jahren getan haben. Dazu kommt, daß viele Leute mit dem Wort Nervosität den Begriff des Wahnsinns eng verknüpfen, so daß man oft beinahe in die Gefahr einer tätlichen Beleidigung gerät, wenn man den Sachverhalt bei seinem Namen nennt. Sehr häufig mißlingt es, die Beschreitung des richtigen Weges zu veranlassen.

Was bei solchen Untersuchungen zutage tritt, ist immer eine s e e l i s c h e Fehlentwicklung, wodurch nicht die Intelligenz, wohl aber die Fähigkeit zur Konzentration und die Freude und Angriffslust der Arbeit gegenüber gestört wird. Ja, es ist den Erfahrenen bekannt, daß meist eine geradezu staunenswerte Intelligenz auf die nun notwendige Flucht vor der Arbeit verwandt wird. Oft zeigt sich auch, daß eine Hemmung des Seelenlebens soviel Energie und Interesse in Anspruch nimmt, daß für die Schule nichts mehr übrig bleibt. Und in der Tat, wer hat denn Zeit für griechische Vokabeln, solange seine Seele ihn täglich vor drängende und quälende Fragen stellt? Nicht selten stößt man auch auf organische Mängel, welche die seelische Fehlentwicklung bedingen oder doch wesentlich verstärken.

Zur Illustration des Gesagten mögen einige Beispiele aus der Praxis

dienen, bei denen ich in der Lage war, dem Fehler eingehender nachzuforschen.

Der krasseste Fall war ein 13jähriger Junge, bei dem mir sofort auffiel, daß er nicht etwa falsche, sondern überhaupt keine Antworten gab. Schon an sich äußerst scheu und verschlossen, gab er beim Unterricht nicht einmal Auskunft auf die Frage, ob er einen Satz verstanden habe oder eine Erklärung dazu wünsche. Erst auf meine Frage rückte dann die Mutter damit heraus, daß der Junge eine Frühgeburt sei, daß er mit vier Jahren ins Wasser gefallen und mit dem Kopf in den Rechen vor einer Wasserturbine geraten sei, daß er das Bett nässe und an nächtlichen Krämpfen leide. In ärztlicher Behandlung sei er deswegen noch nie gewesen. Leider gelang es mir trotz eindringlicher Vorstellungen nicht, eine solche herbeizuführen.

Ein anderer, 14jähriger Sohn aus aristokratischem Hause war phantasiemäßig und mimisch besonders begabt. In der ersten Stunde, in der wir deutsche Sätze ins Latein zu übertragen hatten, weigerte er sich kurzerhand, schwierige Sätze in Angriff zu nehmen, weil er das nicht könne. Nachdem ich ihm diesen Ausweg verlegt hatte, begann er die ganze Unterlage vollzuzeichnen, die unter seinem Buche lag. Wir merkten bald, — der Knabe war klug und versuchte nie, sich selbst etwas zu schenken, — daß das Zeichnen die Flucht vor einer Schwierigkeit in die Phantasie bedeute. Diese Flucht war das Lebensschema des Jungen: Er verschlang Indianerliteratur, hatte aber noch keinen ordentlichen Streich selber ausgeführt. Verkehr mit fremden Leuten war ihm peinlich. Diese Einstellung ließ sich bis ins achte Jahr zurückverfolgen, wo er eine Serie von Hemmungsträumen gehabt hatte. Aus derselben Zeit fiel ihm noch ein anderer Traum ein: Eine Frau mit einem Korb voll Eiern am Arm wandert auf der Landstraße. Aus dem Gebüsch tritt ein Mann, ähnlich einem Räuber, hervor und reicht ihr die Hand. Darauf verbrennen beide. Hiezu habe ich erfahren, daß der Vater, welchen der Junge sehr liebte, unglücklich verheiratet ist. An dieser Stelle mußte ich die Arbeit wegen Abreise des Jungen aufgeben.

Sicher ist aber, daß er auch in der Schule vor jeder Schwierigkeit ins Träumen geriet und daher regelmäßig nur wenige der gestellten schriftlichen Arbeiten löste. Mündlich war er überall besser, weil er da dauernd wachgerufen wurde.

Ein dritter, ebenfalls 14jähriger Sohn eines Bahnbeamten ist besonders als Menschenkenner von unerhörtem Scharfsinn. Trotzdem war seine Schulzeit seit etwa zwei Jahren eine Kette von Katastrophen, zuerst mehr der Disziplin, dann auch der Leistungen wegen. Es zeigte sich, daß die ganze Energie des Jungen durch seine Freundinnen und den Verkehr mit ihnen beansprucht wurde. Und zwar betrachtete er sie weniger als Objekte seiner Sinnlichkeit, vielmehr suchte er sehnsüchtig nach einem Menschen, an dem er hinaufsehen könnte, ohne seinem Spott zu verfallen. Nachdem

er bei vielen Freunden immer wieder Unglück gehabt hatte, versuchte er es bei den Mädchen. Natürlich war auch dieser Versuch erfolglos, aber er brachte ihm doch, wie er sich ausdrückte, „einen neuen Sport“ und bei den Freunden eine gewisse Hochachtung. Wie stark aber die Sehnsucht nach Anerkennung und Liebe trotzdem noch blieb, zeigt eine Episode aus einem Ferienlager der Jugendbewegung, wo überhaupt keine Mädchen waren. Dort suchte er durch störende Streiche sich in den Mittelpunkt der Gesellschaft zu drängen und erntete dabei nur die allgemeine Mißachtung. Als diese sich eines Tages in nicht mehr mißzuverstehender Weise äußerte und der Knabe vor dem Zusammenbruch seiner Taktik stand, geriet er in solche Wut und Verzweiflung, daß wir ihn nur mit Mühe davon zurückhielten, von einem Balkon des ersten Stockwerks hinunterzuspringen.

Es ist klar, daß hier die letzte Ursache in einer sehr tiefgehenden Erfahrung von der Bosheit der Menschen liegt, die sicher in der frühen Kindheit zu suchen ist. Und es zeigt sich besonders deutlich, wie verfehlt hier eine Nachhilfepaukerei wäre. An eine erfolgreiche Ausfüllung der Lücken im Wissen ist erst dann zu denken, wenn die Kräfte dieses Jungen durch Erledigung seiner Konflikte frei geworden sind.

Daß solche Fälle alles andere als vereinzelt sind, mögen die leider allzu kleinen Zahlen meiner eigenen Erfahrung zeigen. Bei 15 Nachhilfeschülern fand ich folgende Ursachen der mangelnden Kenntnisse:

Schulversäumnis	2
Unsicher, Minderbegabung möglich	2
„ „ ausgeschlossen	2
Nervöse Störung mit erkennbarem Organfehler	2
„ „ ohne „ „	7

Aus dem Gesagten ergibt sich die Notwendigkeit, Eltern und Lehrer zu warnen, das Instrument der Nachhilfestunden an Stellen anzusetzen, wo sie nur halbe, gar keine oder gar gegenteilige Wirkung haben können, insbesondere in allen Fällen einer nur einseitigen, z. B. nur schulmäßigen Erfolglosigkeit. Seelische Defekte können nicht durch wissenschaftliche Belehrung behoben werden. Ebenso erfolglos sind auch alle, selbst die leisesten Gewaltmittel (von der Prügelstrafe bis herab zur wohlgemeinten „ernsten Vermahnung“). Nicht eine neue Bestätigung seiner längst bekannten Notlage braucht das Kind, sondern einen gangbaren Ausweg! Helfen kann nur ein psychoanalytisch und wenn möglich auch ärztlich gebildeter Erzieher, wie ihn O. Pfister kürzlich in dieser Zeitschrift gefordert hat (I. Jahrgang, S. 287). Wahrscheinlich wird dieser eine ganze Anzahl von Schäden vermeiden können, bevor die Eltern in die Notlage versetzt werden, ihn anzurufen. Dann nämlich, wenn die bedrängten Schüler ihn von sich aus aufsuchen, sobald ihre Leistungen plötzlich zu sinken beginnen. Zudem verfügt er als Außenstehender noch über einen wesentlichen Vorteil gegenüber den Eltern. Es ist bekannt, wie empfindlich

nervöse Kinder sind. Fast immer hört man die Klage: „Das Kind nimmt gar nichts mehr von mir an; ich brauche nur den Mund aufzutun, um aus seiner ganzen Haltung und Miene schon die Abweisung zu lesen.“ Durch eine solch gespannte Atmosphäre, welche durch eine jahrelange Reihe von wirklichen oder vermeintlichen Niederlagen des Kindes entsteht, ist der Helfer nicht belastet. Er hat es also viel leichter, das Vertrauen des Kindes zu erobern, ja, er wird seine Aufgabe darin sehen, auch zu Hause das Vertrauen wieder herzustellen.

Doch auch die Schule hat ein dringendes Interesse daran, die Kräfte ihrer Zöglinge für ihr Werk zu befreien, wenn sie anderweitig gebunden sind. Wieviel Mühe, Ärger und Störung ließe sich für den Lehrer auf diese Weise ersparen! Wieviel Lust würde dadurch dem Stoff zugute kommen! Wäre die Schule ein industrieller Betrieb, dessen Erzeugnisse ihr auf dem Weltmarkt Gewinn eintrügen — sie wäre längst auf dieses Mittel zur Rationalisierung des Betriebes verfallen!



BEOBACHTUNGEN AN KINDERN

Zur Psychoanalyse des Mitleids

Von **Theodor Reik**, Wien

Wir erfahren manchmal unversehens etwas von der kritischen Einstellung, die unsere Kinder uns gegenüber haben; es wird uns da ein verborgenes Stück Nacherziehung zuteil. So mußte ich einmal beschämt feststellen, daß Kinder manchmal viel feinfühliger über Geschenke denken als wir Erwachsene.

Auf einem Spaziergange mit meinem kleinen Sohne Artur kamen wir an einem Bettler vorüber, der am Straßenrand Ziehharmonika spielte, um die Passanten auf sich aufmerksam zu machen. Ich gab Artur ein Geldstück, das er dem Manne bringen sollte. Einem merkwürdigen Impulse folgend, dessen latente Bedeutung ich erst später verstand, sagte ich Artur, er solle auch die Zeitungen, die ich vorher gelesen hatte und die ich unter dem Arme trug, dem Manne geben.[1] Artur gehorchte und holte mich Vorangehenden bald ein. Es war in den wenigen Minuten mit dem Kinde eine merkwürdige Veränderung vorgegangen. Kurz vorher hatte er sich mit mir über sein Lieblingsthema, den Unterschied der Automobilmarken, lebhaft unterhalten, jetzt ging er scheu und wortlos, ohne mich anzusehen, an meiner Seite. Er schien ernsthaft verstimmt und geärgert zu sein, was bei seinem besonders heiteren Naturell sehr selten vorkommt. Ich fragte ihn, ob er dem Manne das Geld gegeben habe, er antwortete gedrückt: „Ja“, und blieb weiter schweigend. „Willst du mir etwas sagen?“ fragte ich. Er errötete heftig, bewegte die Lippen und brachte end-

1) Mein Auftrag wird verständlicher durch die Tatsache, daß sonst an jener Straßenecke ein Zeitungsverkäufer stand, von dem ich gewöhnlich Zeitungen kaufte, um sie ihm etwa eine Stunde nachher bei der Rückkehr vom Spaziergange wieder zu geben, damit er sie wieder verkaufe. — Auf die unbewußten Gründe meiner Fehlhandlung sei hier nicht eingegangen.

lich stotternd und verlegen, aber mit deutlichem Vorwurf im Ton heraus: „Das ist doch eine Kränkung, wenn man einem Manne eine Zeitung schenkt, und der Mann ist blind!“ Ich war sehr bestürzt, denn ich hatte nicht bemerkt, daß der Mann blind war, und fühlte eine brennende Scham, wie jemand, der sich eine ungeheuerliche Taktlosigkeit hatte zuschulden kommen lassen. Eine Viertelstunde später, die wir schweigend verbracht hatten, waren wir im Volksgarten, wo Artur Freunde gefunden hatte, mit denen er bald fröhlich spielte. Er geriet beim Ballspiel später in Streit mit einem fremden Jungen, und der Streit lief in eine Balgerei aus, da der Junge Artur verhöhnte. Artur war wütend; jetzt schien nicht eine Spur von Mitleid in ihm zu sein, denn er kümmerte sich wenig um die Proteste und das Wehklagen des Jungen und schlug so erbarmungslos auf ihn ein, daß ich eingreifen mußte.

In dieser kleinen Kinderbeobachtung, die zwei rasch aufeinanderfolgende Affektäußerungen entgegengesetzter Art darstellt, wird die von der Psychoanalyse behauptete Natur des Mitleids als einer psychischen Reaktionsbildung deutlich. Gleichzeitig wird ersichtlich, welche Bedeutung dem unbewußten Identifizierungsvorgang innerhalb der Psychogenese des Mitleids zukommt.

Mein kleiner Neffe

Von Karl Pipal, Reichenau

Vom zweiten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr zeichnete sich mein kleiner Neffe durch hartnäckige Obstipation aus und brachte dadurch seine Eltern in helle Verzweiflung. Wird Burli heute tauchen? war Mamas erster Gedanke, wenn der Einzige die Augen aufschlug, und ehe sie ihn abends zu Bette brachte, hieß es stets: Hat Burli heute schon getaucht? In der Tat, man mußte auf die regelmäßige Entleerung des Darminhaltes bedacht sein, denn Burli war ein Virtuose in der Zurückhaltung der Stuhlmassen, bei dem selbst alle Hilfsmittel versagten. Saß der kleine Held mit schmerzhaftem Weinen endlich auf dem Töpfchen, dann konzertierte Papa auf den Fensterscheiben, Mama herzte und küßte ihren Liebling, selbst das Dienstmädchen war bemüht, durch Vorzeigen von allerlei Gegenständen das bitterliche Weinen zu stillen, und doch mußte man sich schweren Herzens gar oft zum letzten Mittel entschließen und zur Spritze greifen. Von den Szenen kindlicher Gegenwehr will ich schweigen, betont muß aber werden, daß Burli das rege Interesse seiner Pfleger bemerkte, bald nur von der Mama oder nur vom Dienstmädchen, an dem er sehr hing, aufs Töpfchen gesetzt werden wollte und jedesmal mit selbstgefälligem Gesichtsausdruck das gelungene Werk betrachtete. Im Alter von 2,5 [1] klatschte er dabei einmal in die Hände und rief jauchzend: „Mami, heute kriegst du ein großes Kipferl“.[2] (Das Exkrement war gebogen wie die Kipferl, die Burli zum Frühstück aß.)

An dieser Stelle und weiter unten nochmals möchte ich eine Beobachtung aus dem Leben des kleinen H. Z. einschieben. Bei diesem Knaben war es in gleichem Alter ähnlich. Ihm mußte das Kinderfräulein während der Defäkation Geschichten erzählen. Drei Lieblingsgeschichten hatte man bereit und je nach der Laune des kleinen Tyrannen erfolgte die erwünschte Reaktion nur bei dieser oder jener Erzählung.

1) Im Alter von 2,5 = 2 Jahre 5 Monate.
2) Kipferl = Hörnchen, Wiener Gebäck.

Im Alter von 2,2 sollte Burli daran gewöhnt werden, stehend zu urinieren, wehrte sich dagegen aber mit Händen und Füßen und begründete sein Verhalten durch oftmaliges Wiederholen der Worte: „Mama macht auch nicht so!" Gesehenes und Erspähtes und vor allem die Identifikation mit der heißgeliebten Mama — Burli hatte auch Gelegenheit, seinen Papa bei dieser Verrichtung zu belauschen — erklären uns sein Verhalten, und es kostete viel Mühe, das Kind zum „großen Mann" zu machen. Andere Zeichen männlicher Würde liebt aber Burli, Papas Hut trägt er mit sichtlichem Stolze. Mamas Hut reißt er sofort vom Kopfe. Seine Antipathie richtet sich dabei nicht etwa gegen einen bestimmten Hut, er haßt Frauenhüte, die ihm aufgesetzt werden, überhaupt, männlichen Kopfbedeckungen gegenüber ist er indes nicht wählerisch.

Reges Interesse bringt Burli dem Harnen entgegen, er hat auf seinen Spaziergängen bevorzugte Plätzchen, und als einmal seine „unwissende" Tante beim Spazierengehen bei der Meldung des Bedürfnisses mit ihm rasch einen Anstandsort aufsuchte, war es mit dem Nothaben vorbei, und dem versuchten Zwange entzog er sich durch heftiges Sträuben und lautes Gebrüll.

Im Alter von 2,5 besichtigte Burli mit seiner Großmama eine Bauernwirtschaft und verfolgte mit gespannter Aufmerksamkeit das Melken. Auf dem Heimwege schien Burli nachdenklich, und daheim angekommen, berichtete er ganz spontan dem Großpapa: „Opapa, Milchi kommt vom Lumpi." (Der kleine Hans, von dem Freud berichtete, tat im dritten Lebensjahre den gleichen Ausspruch.) Seine Angabe wurde richtiggestellt. Kurze Zeit darauf hatte er Gelegenheit, sich von der Unhaltbarkeit seiner Annahme anschaulich zu überzeugen. Nach Wochen fragte ihn seine Tante: „Burli, woher kommt die Milch?" „Vom Lumpi," war die bündige Antwort — dann unter verschmitztem Lächeln nach längerem Zögern: „Euter."

H. Z. harnte noch mit dreieinhalb Jahren nach Art der Kleinkinder, sträubte sich ebenfalls lange gegen das Umlernen, ließ sich aber schließlich durch den Hinweis auf den „nahen" Schuleintritt dazu bewegen und fand bald daran ungemein viel Vergnügen. Aus eigenem Antrieb brachte er dafür den Ausdruck „modern wischerln" auf, benützte nun jede Gelegenheit zur Vorführung des neuen Kunststückes. Selbst vor einem Ochsen im Stalle produzierte er sich, fragte die Fleischerburschen, — er ist der Sohn eines Fleischers, — ob sie das in seinem Alter, als sie noch klein waren, auch schon gekonnt haben. Als einmal sein künftiger Lehrer vorbeiging, stürzte er zur Mutter mit der Aufforderung: „Sag' ihm, daß ich schon modern wischerln kann, er kann mich schon in die Schule nehmen!" H. trank auffallend viel Wasser; besorgt meinte die Mutter: „Trink' nicht so viel! Du wirst immer wischerln müssen." „Das will ich ja," erwiderte H. Für den nächsten Sonntag plante man einen Ausflug nach Reichenau zur Anna-Tante. H. freute sich ungemein und sagte: „Ich werde der Anna-Tante zeigen, daß ich modern wischerln kann."

Mit 2,1 überraschte Burli seine Tante im Bade und kam oft und oft in seinen Gesprächen darauf zurück: „Tante is schon drin (im Badezimmer), Burli auszieh'n mal, baden gehen." Einen Monat später mußte Burli von einem Arzt bestrahlt werden, erblickte dort ein viel älteres Mädchen (3. Volksschulklasse), das gerade bestrahlt werden sollte und vollkommen nackt dalag. Burli war ganz aufgeregt und sagte: „Bitte, Burli Mädi angreifen!" Lächelnd wurde es dem „unschuldigen" Kinde bewilligt. Er ging nun gern zum Arzt, freute sich, Lore wiedersehen zu können, zeigte sich ordentlich stolz und eifersüchtig, bewunderte alles und war recht glücklich, wenn sich das Mädchen mit ihm beschäftigte. „Lore is schön, Masche Burli

geben, Lore sein," sagte er begeistert. Von da an hing er zärtlich an Lore, begrüßt sie heute — nach fast zwei Jahren — bei zufälligem Zusammentreffen noch immer stürmisch, plaudert angeregt und kann sich nicht trennen.

Wenn Burlis Mama oder Tante die Strümpfe wechselt, stürzt er auf die nackten Waden los, um sie kräftig zu schlagen, neigte auch einmal den Kopf, um in das lockende Fleisch zu beißen. Als ihn mit zweidreiviertel Jahren einmal Mama liebkosend auf dem Schoße hielt, fuhr er ihr ins Haar, faßte derb an, das aufrichtig gemeinte Schreien der Mutter versetzte ihn in Raserei, unmöglich war es, die krampfartig verkrallten Finger zu entfernen, und erst ein kräftiger Schlag aufs Gesäß brachte ihn zur Besinnung. Laut schreiend ließ er von seinem Opfer ab. Noch ärger kam es ein Jahr später. Großpapa, Papa und Burli saßen im Garten, Mama kam aus dem Wohnhaus, faßte Papa am Arme und forderte ihn zum Aufstehen auf mit den Worten: „Geh', laß mich zu meinem Kind!" Kaum hatte sie sich, ohne Burli weiter zu beachten, niedergelassen, stürzte dieser mit dem Schrei „Mami!" auf sie los und biß sie derart in die linke Brust, daß der Arzt gerufen werden mußte.

Mit 2,8 regte sich Burlis Wißbegierde. „Von wem hab' ich denn das Handi? Von wem hab' ich das Fußi?" Das waren seine ständigen Fragen, und Mamas Antwort lautete: „Von mir!" Burli fragte nach der Herkunft der meisten Bestandteile seines Körpers, fragte immer wieder, erhielt stets die gleiche Antwort, und als er nach seiner eigenen Herkunft fragte, da verzichtete Mama auf die schöne Fabel vom Storch und verriet das große Geheimnis: „Dich, mein Liebling, hab' ich geboren." Geboren? Burli stutzte und bat flehentlich: „Geh', zeig' mir doch, wie du mich geboren hast!" „Das kann ich dir jetzt nicht zeigen," beteuerte Mama, und Burli gab sich damit zufrieden. Das Fragen nach der Herkunft seiner Glieder wurde aber zum neuesten Sport, und einmal philosophierte der kleine Naseweis: „Die Handi hab' ich von der Mama, die Fußi hab' ich von der Mama, die Augi hab' ich von der Mama usw." Er lief die ganze Reihe durch, kam zu einer Stelle, die er bis jetzt noch nie in sein Fragespiel eingeschlossen hatte, und sprach im Brustton der Überzeugung: „Den Lumpi hab' ich vom Papa."

Große Anhänglichkeit brachte Burli der Hilda-Tante entgegen, die sein Herz durch kleine Geschenke erobert hatte, mit ihm herumtollte und spielte. Dies wurde anders, als Burli erfuhr, er müsse artig auf dem Schoße der Hilda-Tante sitzen bleiben, denn sie werde ein Kindlein bekommen, und er könnte ihr wehe tun. Burlis Interesse für diese Tante schwand, er wurde zurückhaltend. Als das freudige Ereignis vorüber war, hatte er für die Hilda-Tante nichts mehr übrig, war beim Anblick der neuen Erdenbürgerin enttäuscht und fand nur harte, abfällige Worte: „Kann noch nicht reden, gibt keine Antwort." Später einmal war er Augenzeuge, wie Hilda-Tante der Kleinen einen Klaps gab, fand alles in Ordnung und berichtete seiner Mama: „Die Hilda-Tante hat sie so fest geschlagen, sie hat aber auch so greulich geschrien." Seine feindliche Einstellung änderte sich, als die Kleine ein Jahr alt wurde. Burli war nun voll des Lobes, bemutterte sie und fand alles beachtenswert: „Nun kann sie schon sitzen, nun kann sie schon stehen", und etwas später: „Jetzt kann sie auch schon laufen." „Ich könnte dich packen und auffressen!" Alles ist lieb, alles ist schön, er küßt die Kleine auf den Nacken, stets auf die gleiche Stelle, die Hilda-Tante ist ihm aber fremd geblieben.

Das Problem seiner Herkunft beschäftigte Burli fortwährend. Mit dreidreiviertel Jahren hatte er zwar schon auf sein beliebtes Fragespiel verzichtet, dafür überraschte er Mama eines Tages mit einer selbsterfundenen Geburtstheorie: „Wie hast

du mich geboren? Hast du es so gemacht?" Dabei bohrte er schelmisch lächelnd mit dem Finger in der Nase. Bohren — geboren! Goldglanz — echtes Gold! Nun, wir tischen lieber weiter die Fabeln vom Storch, dem tiefen Wasser und den weisen Frauen auf, unbekümmert der Schwere und Zähigkeit des kindlichen Forschertriebes, die Welt will ja betrogen sein.

Bohren — geboren, Burli liebt das Aufsuchen von Ähnlichkeiten: „Das ist der Dienstmann, er dünstet aber kein Kraut."

Im Alter von 3,10 hörte Burli seine Mama in großer Aufregung erzählen, daß den Herrn Nickerl der Schlag getroffen hat. Herr Nickerl war Burlis Vertrauter, besaß ein Auto und Burli, der kleine Autonarr, durfte öfter mit ihm fahren. Burli erfaßte scheinbar den wahren Sinn der Schreckensnachricht nicht, denn er meinte: „Heute kriegen wir viel Schlagobers, den Herrn Nickerl hat der Schlag getroffen und Schlagobers kommt vom Schlag." Herr Nickerl wurde zu Grabe getragen. Burli wollte nun eine Unmenge wissen: „Kommt er jetzt in ein Grab? Kommt er nimmer zurück? Ist ihm nicht kalt?" Das Problem des Sterbens erfüllte ihn ganz. Mama wollte in dieser Zeit das Verbot, mit Zündhölzchen zu spielen, recht wirkungsvoll gestalten: „Das darfst du nicht tun, es kann dir etwas passieren! Du könntest sterben. Was wäre dann mit uns, wenn wir dich nicht mehr hätten?" Burli erwiderte mit Selbstgefühl und Pathos: „Dann wäret ihr arme Leute."

Mama war einmal mißmutig, gedachte im Geiste ihrer Mädchenzeit in K., zog Vergleiche und seufzte: „Gott, wie gut ist es mir in K. gegangen, und jetzt bei diesem Geschäft!" Burli, nun im Alter von 3,11, schlug geheimnisvoll vor: „Du kannst ja jederzeit zur Großmama kommen, mich nimmst du auch mit, wir packen alles zusammen, das Klavier, den Tisch, meine Sachen und alles." „Na, und was wäre mit dem Papa?" wirft Mama fragend ein. „Na, der wird sich schon eine andere Frau nehmen, da kommt halt eine andere."

Burli blätterte einmal aufmerksam im „Leben — Buch" (Scherl Magazin) und Papa brummte zur Mama: „Das ist nichts für ihn, die nackerten Dinger!" Burli hatte gehört und sprach beschwichtigend: „Die sind ja nur im Bild." Seines Liebreizes wegen kommt es häufig vor, daß ihn Leute auf der Straße bewundern, sich mit ihm beschäftigen, und als eine Dame sein Interesse für ihr Auto bemerkte, zeigte und erklärte sie ihm alles. Zum Schlusse fragte Burli: „Dir gehört es? Bist du wirklich so reich? Du kannst mir auch einmal was geben!" Daheim schilderte er sein Erlebnis bis ins kleinste Detail und schwärmte: „Sie war aber wirklich schön. So ein schöner Bubikopf."

Bist du wirklich so reich? Burlis Eltern haben eine große Gärtnerei, aber noch immer kein Auto, und so ist er mit dem häuslichen Wohlstande nicht zufrieden. In einer Armutsstimmung drohte Burli in großer Gefühlserregung: „Ich nehm' die Hacke, schlag' alles zusammen, die Glashäuser, das Haus und alles." „Dann sind wir ganz arm," gab Mama zu bedenken. „Na was, soll alles hin sein, wenn wir uns so kein Auto kaufen können."

Im Alter von 3,4 war Burli im Hause des Notars L. zu Gast und sollte dort mit dem etwas jüngeren Sprößling spielen. Großartig war die Aufmachung, es gab ein Kinderzimmer mit vielen, vielen Sachen, ein Film wurde vorgeführt, der den kleinen L. mit seiner Mama zeigte. Burli ließ neidvolle Blicke schießen, sprach kein Wort und beachtete seinen „Freund" L. überhaupt nicht. „War es schön?" fragte Mama auf dem Heimgang. „Ja!" Daheim fragte Berta, das Dienstmädchen: „Burli, wie hat es dir gefallen?" Da explodierte Burli und schrie sie an: „Frag' mich nicht darum!"

Der Besuch bei L. war für ihn glatt erledigt, nie sprach er ein Wort darüber und er kann den kleinen L. nicht leiden.

Berta gegenüber zeigt sich Burli sonst sehr feinfühlend und zärtlich, fast wie ein Erwachsener. Er preßt sich leidenschaftlich an ihren Körper und beteuert mit geröteten Wangen: „Berta, meine Berta!“ Wenn Berta vom Urlaube zurückkehrt, ist Burli wie toll und sein Benehmen ist so auffallend, daß sich selbst Mama in seiner Liebe benachteiligt fühlt. Als nach einem kleinen Auftritt mit der Gnädigen Berta ihrem Zorn in einem Tränenstrom Luft macht, nimmt Burli (jetzt vier Jahre) offen Stellung gegen seine Mama: „Tu' meiner Berta nichts, sei still!“ Dann übernimmt er die Trösterrolle: „Wein' nicht, sei wieder gut!“ Als er von der zornigen Berta einen gelinden Stoß erhält, empört ihn dieser Undank und er ist gleich fertig: „Nimm deine sieben Zwetschgen und geh'!“

Burli weilt derzeit bei der Großmama in K., Berta ist inzwischen wirklich fort und wir sind auf sein Verhalten bei seiner Heimkehr neugierig.



BERICHTE

Bücher

REICHARDT, Dr. H., **Die Früherinnerung als Trägerin kindlicher Selbstbeobachtungen in den ersten Lebensjahren.** VIII und 367 Seiten. Preis geheftet M. 13·40, in Ganzleinen geb. M. 15·40. Carl Marhold, Halle a. S.

Die Früherinnerung wird hier zum erstenmal auf selbstbiographische Zeugnisse gegründet. Der Verfasser stützt sich dabei darauf, daß die verschiedenen Verfasser persönlicher Bekenntnisse, wie er sie auswählt, — er hat mehr als 2000 Selbstbiographien durchgearbeitet, — objektiv zuverlässig sind. Auf dieser Grundlage ist ihm eine außerordentlich reichhaltige Auslese wichtigster Belege gelungen, die für die Gefühls- und Sinneserlebnisse des Kindes, für die Ereignisse der Umwelt und für die erzieherischen Folgerungen von großer Bedeutung sind. Das Buch füllt in seiner Gründlichkeit und Disziplin eine Lücke in unserer psychologischen Forschung aus und hat als Quellenwerk für diesen überaus wichtigen Bezirk früher Lebenseindrücke hervorragenden wissenschaftlichen Wert, ganz besonders auch darum, weil es sich hier nicht, wie sonst, um Beobachtungen Erwachsener am Kinde handelt, sondern um die Aufspürung, Gruppierung und Ausdeutung des reichen Materials, das sich aus den frühesten Beobachtungen und Erinnerungen geistiger Menschen an sich selbst gewinnen läßt. Auch psychoanalytische Feststellungen sind verwertet. Das Buch ist allgemeinverständlich geschrieben und gut ausgestattet.

Heinrich Meng

DR. THEO BRANDES, **Über seelisch bedingte Störungen der Menstruation.** „Kleine Schriften zur Seelenforschung.“ Verlag Julius Püttmann, Stuttgart. Preis Mk. 1·50.

Brandes zeigt an einem einzelnen Krankheitsfall die Bedingtheit bestimmter weiblicher Blutungsstörungen durch eine Angstneurose und ihre Heilung auf psychoanalytischem Weg.

Heinrich Meng

ZIEHEN, Theodor, **Die Geisteskrankheiten einschließlich des Schwachsinns und die psychopathischen Konstitutionen im Kindesalter.** Preis brosch. M. 26·—, geb. M. 28·—. Verlag von Julius Püttmann, Stuttgart. 554 Seiten.

Ziehen, bekannt durch seine ärztlichen und philosophischen Arbeiten, stellt hier für Ärzte und Nichtärzte die Geisteskrankheiten des Kindes dar. Wie in allen seinen Veröffentlichungen, ruht auch diese auf der Psychiatrie, die von Freud und seiner Schule keine Notiz nimmt. Hiervon abgesehen, ist Ziehens Buch ein interessanter Führer durch das Schulwissen anatomischer, physiologischer, psychologischer, psychiatrischer Forschungsergebnisse und Literatur mit Verwertung zahlreicher recht instruktiver Krankengeschichten aus der Lebensarbeit Ziehens. Bei der Sicherheit, mit der Ziehen auf dem Fundament der Wissenschaft vor Freud aufbaut, könnte man wirklich im Ansehen der letzten 40 Jahre, in der doch die Tiefenpsychologie die Geister aller Fakultäten bewegte, Salomos Wort als Motto nehmen: *Nihil novi sub sole:* es geschah nichts Neues unter der Sonne. Heinrich Meng

LEO KAPLAN: **Das Problem der Magie und die Psychoanalyse.** Merlin-Verlag, Heidelberg 1927. 190 S.

Kaplan führt die magische Praxis und die magische Denkweise auf den Narzißmus zurück. Die Hochschätzung des Sexualobjektes nimmt im Narzißmus die Form der Überschätzung der eigenen Macht an. Der narzißtische Primitive macht keinen Unterschied zwischen der Gedankenwelt und der Objektwelt. Daher stammt das Charakteristikum des magischen Denkens, die Natur nach assoziativen Gesetzmäßigkeiten zu betrachten. Aus dem Narzißmus ist auch der Glaube an die außergedankliche Wirksamkeit des Wunsches abzuleiten, die Überzeugung von der „Allmacht der Gedanken".

Das Thema wird in sehr interessanter Weise an einem reichen völkerkundlichen Material abgehandelt, die verschiedenen Formen der Magie in ihrer Beziehung zum Narzißmus sowie ihre mannigfaltige Beziehung zur Suggestion werden aufgezeigt. Ein Kapitel über magische Medizin ist für den Arzt besonders belangreich.

Gewiß werden auf diese Weise bedeutsame Schlaglichter auf die Magie geworfen, und sie wird in wesentlichen Teilen erhellt. Mir scheint jedoch, daß man gewichtige Seiten des Problems nur dann erkennen wird, wenn man zur Parapsychologie eine positivere Stellung einnimmt, als es der Verfasser tut. Eine bedeutsame Seite des magischen Denkens wird uns jedoch in dem Buche in ausgezeichneter, eindringender Weise nahe gebracht. Dr. Rudolf Tischner (München)

SCHNEIDER, Kurt, **Studien über Persönlichkeit und Schicksal eingeschriebener Prostituierter.** Mit Anhang: Die späteren Schicksale, von L. von der Heyden. 281 S. Julius Springer, Berlin.

Das Werk Kurt Schneiders (und Luise von der Heydens) bringt in der Hauptsache die Darstellung von Lebensläufen mit nachträglichen Feststellungen über das Ergehen zahlreicher Prostituierter während der letzten elf Jahre, die zwischen dem Erscheinen der ersten und zweiten Auflage des Buches verflossen sind. In einer Zusammenfassung der Ergebnisse über Persönlichkeit und Schicksal heißt es u. a.: „Die günstigsten Schicksale haben die Mädchen, die weder durch Intelligenzdefekte noch durch abnorme Charakterzüge auffallen, und die leicht beschränkten, bei denen der Schwachsinn nicht erheblich und nicht durch schwierige Charakterveranlagung kompliziert ist. In diesen Fällen liegt die Gefahr des Herunterkommens mehr in gewissen äußeren Momenten, in wirtschaftlicher Not, im Alkoholismus, in perverser Triebrichtung. Stärkere Triebdefekte beeinflussen die Lebensgestaltung naturgemäß ziemlich ungünstig, sind aber vom sozialen Standpunkt aus anscheinend nicht so pessimistisch zu beurteilen, wie wenn sie mit Charakteranomalien zusammen

auftreten." Die psychoanalytische Erforschung einzelner Frauen oder das Heranziehen charakterologischer Ergebnisse der Freudschen Schule würde dem Leser weiteren wichtigen Aufschluß über einzelne scheinbar typische Schicksale geben; auch das Studium der Erfahrungen in Rußland, wo der Versuch gemacht wurde, Prostituierte als seelisch und sozial Kranke zu beeinflussen und einer gesellschaftlich geachteten Betätigung zuzuführen. Heinrich Meng

Umschau

Ferienkurse Jena, 1. bis 15. August 1928. Das Programm dieser weitbekannten und immer stark besuchten Kurse ist für 1928 erschienen und kann durch das Sekretariat, Fräulein Klara Blomeyer, Jena, Carl-Zeiß-Platz 3, bezogen werden. Es orientiert über die Kurse in Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Naturwissenschaften, Hauswirtschaft, Sprache und Sprachstörungen, Literatur, Kunst und Körperkultur, Musik, fremde Sprachen und Deutsch für Ausländer. Die Psychoanalyse ist vertreten durch zwei Kurse von Prof. Dr. Ernst Schneider, Riga. — Psychoanalyse und Psychologie (6 Stunden vom 1. bis 7. August): Zur Geschichte der Psychoanalyse. Psychoanalyse als psychologische Forschungsmethode. Die Seele als Organismus und als Richtungsfaktor. Die Verdrängung und das Unbewußte. Der Wirkungsbereich des Bewußtseins und des Unbewußten. Fehlleistung, Traum, Symptom. — Psychoanalyse und Pädagogik (6 Stunden vom 8. bis 15. August): Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik. Psychoanalyse als Heil- und Erziehungsmethode. Entwicklung und Erziehung. Fehlerhaftigkeit und Schwererziehbarkeit. Liebe und Arbeit. Angst, Schuld, Strafe. Der Lehrer und die Klasse. Psychologie und Pädagogik einiger Kinderfehler, wie Lügenhaftigkeit, Trotz, Stottern, Onanie, der Schmutzfink, der Pechvogel, der Rädelsführer, der Träumer, der Streithahn u. a.

Innerhalb des Kursus „*Jugend und Recht*" in Saarbrücken, veranstaltet von der Saarregierung durch das Pädagogische Institut der Technischen Hochschule Darmstadt-Mainz, fand auch ein Vortrag über Psychoanalyse und Heilpädagogik statt. Vortragender war Dr. Heinrich Meng, Stuttgart. Die 600 Besucher, Jugendgerichts-, Wohlfahrts-, Strafanstaltsbeamte, Fürsorger und Fürsorgerinnen, Lehrer, Lehrerinnen, Schwestern und Geistliche, zeigten ein starkes Interesse für die psychoanalytische Jugendforschung.

Am Donnerstag, den 15. März, sprach auf eine Einladung in einer Veranstaltung der Ortsgruppe Stuttgart des *Deutschen Monistenbundes* Dr. Heinrich Meng über Psychoanalyse als Wissenschaft und Heilmethode in Vortrag und Kolloquium. In der Aussprache zeigte sich viel Interesse für Freuds Forschung, besonders für sein letztes Buch „Die Zukunft einer Illusion".

Erfurter erziehungswissenschaftliche Herbsttagung, Oktober 1927. Vortrag Dr. Hans Prinzhorn, Frankfurt: Das Problem der Führung und die Psychoanalyse. Prinzhorn geht aus von der Schwierigkeit, der der heutige Erzieher gegenübersteht, da das „deutsche Schulwesen keine Zieleinheit für die Erziehung besitzt". So kommt der Pädagoge in seiner Führerrolle zu Kompromißeinstellungen, für die Prinzhorn folgende Möglichkeiten anführt: „1) Flucht in bewährte Bildungsideale früherer Zeiten. 2) Übersteigerung in utopische Zukunftsideale. 3) Hängenbleiben in einer infantilen Identifizierung mit den Zöglingen. 4) Mehr oder weniger begabte Darstellung der Führerhaltung ohne festen Boden." Tiefer als diese Wege, die Prinzhorn mit Recht „Notlösungen" nennt, führt der Weg über die Psychologie, und zwar führt Prinzhorn hier die drei Arten der naturwissenschaftlichen, der geisteswissenschaftlichen und der analytischen Psychologie an. Am wesentlichsten für den Erzieher ist die analytische, die fragt: „Was geschieht da eigentlich, wenn ein Mensch sich so und so verhält?" Als Spielarten der analytischen Psychologie bezeichnet Prinzhorn die Freudsche Psychoanalyse und die Adlersche Individual-

psychologie. Erstere ist naturwissenschaftlich-kausal, letztere zweckbewußt-final eingestellt. Die Psychoanalyse hilft dem Pädagogen 1) durch den Einblick in die Leib-Seele-Einheit, 2) durch die Lehre von den Organisationsstufen der Libido, die Prinzhorn als einen der besten Teile der Freudschen Lehre bezeichnet, und 3) durch die Aufdeckung des Ödipuskomplexes. Wie weit der Erzieher wirklich durch psychoanalytisches Wissen gewinnen kann, beantwortet Prinzhorn dahin: „Er gewinnt nur in dem Maße, als er selbst Entwicklungsstufen seiner Person reifer erfassen und überwinden kann . . . Psychoanalyse zwingt zu menschlicher Entwicklung, zur Auflösung von Selbsttäuschungen, wenn sie ernst genommen wird, sonst verführt sie zu leerer und gefährlicher Spielerei.“ Ein Ziel für die Erziehung gibt die Psychoanalyse freilich nicht. Aber Prinzhorn will sie eingeordnet wissen in die Lebenslehre, die, auf Locke, Carus und Bachofen fußend, zu Nietzsche und heut zu Klages führt, dann sieht er in ihr „eine Waffe im Kampf gegen die Mechanistik und den Positivismus des 19. Jahrhunderts“. So hilft sie: „den Blick frei zu machen für die Fülle einer Wirklichkeit, in der wir das Lebensganze . . . mit allen seinen Faktoren vorfinden und nicht durch ein gedankliches Ideal zu überwinden brauchen“.

Lizi Bonwitt-Hepner

Von den drei Senioren der Sexualwissenschaft, August Forel (Schweiz), Havelock Ellis (London), Magnus Hirschfeld (Berlin), ist in Verbindung mit Victor Margueritte (Paris), Margaret Sanger (New York), H. Lundborg (Upsala), R. Goldscheid und K. Kautsky (Wien), Bechterew (†) (Leningrad), Batkis (Moskau), J. H. Leunbach (Kopenhagen) und vielen anderen bekannten Forschern und Förderern der Sexualwissenschaft eine *„Weltliga für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage“* gegründet worden, die dahin wirken will, daß in allen Ländern der Welt aus den Forschungsergebnissen der Sexualwissenschaft die praktischen Folgerungen für die Beurteilung und Neugestaltung des menschlichen Geschlechts- und Liebeslebens gezogen werden. Insbesondere umfaßt das Programm folgende zehn Punkte: 1) Ehereform, 2) die völlige Gleichberechtigung beider Geschlechter, 3) die Frage verantwortungsvoller Geburtenregelung, 4) die Verbesserung des Menschengeschlechts nach eugenischen Gesichtspunkten, 5) das Unehelichkeitsproblem, 6) die Eheuntauglichkeit, 7) die Bekämpfung der Prostitution und Geschlechtskrankheiten, 8) die richtige Beurteilung sexueller Triebabweichungen, 9) das Sexualstrafrecht, 10) die Sexualerziehung. Ein von der Weltliga einberufener Kongreß findet anfangs Juli d. J. unter Vorsitz des dänischen Ministers Steinke in Kopenhagen statt. Mitglied kann jeder werden, der sich mit Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage beschäftigt, sowie auch alle, welche die Ziele der Weltliga fördern wollen. Beitrittsanmeldungen (Beitritt nach Belieben) sowie alle Anfragen sind zu richten an die Geschäftsstelle der Weltliga, Berlin NW 40, In den Zelten 10.

Die allgemeine ärztliche Gesellschaft für Psychotherapie veranstaltet einen viertägigen *Kursus über Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen* mit praktischen Demonstrationen für Ärzte, und zwar vom 2. bis 5. August 1928 im Hörsaale der Universitäts-Kinderklinik München. Von psychoanalytischen Ärzten werden sprechen Karl Landauer, Frankfurt („Neurosen des Kindesalters als Beispiel Freudscher Theorien“), und Heinrich Meng, Stuttgart („Das Kind und die Psychoanalyse“). Teilnahmemeldungen sowie Anfragen können schon jetzt gerichtet werden an die Geschäftsführung Dr. med. et phil. W. Eliasberg, Nervenarzt, München, Maximilianplatz 12.

Herausgeber: Dr. Heinrich Meng, Arzt in Stuttgart
und Universitätsprofessor Dr. Ernst Schneider in Riga

Eigentümer, Verleger und Herausgeber für Österreich: Adolf Josef Storfer, Wien, I., Börsegasse 11 („Verlag der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“). — Verantwortlicher Redakteur: Dr. Paul Federn, Wien, I., Riemergasse 1. — Druck: Elbemühl Papierfabriken und Graphische Industrie A.-G., Wien, III., Rüdengasse 11 (Verantwortlicher Druckereileiter: Karl Wrba, Wien).

Internationaler Psychoanalytischer Verlag

Wien, I., Börsegasse 11

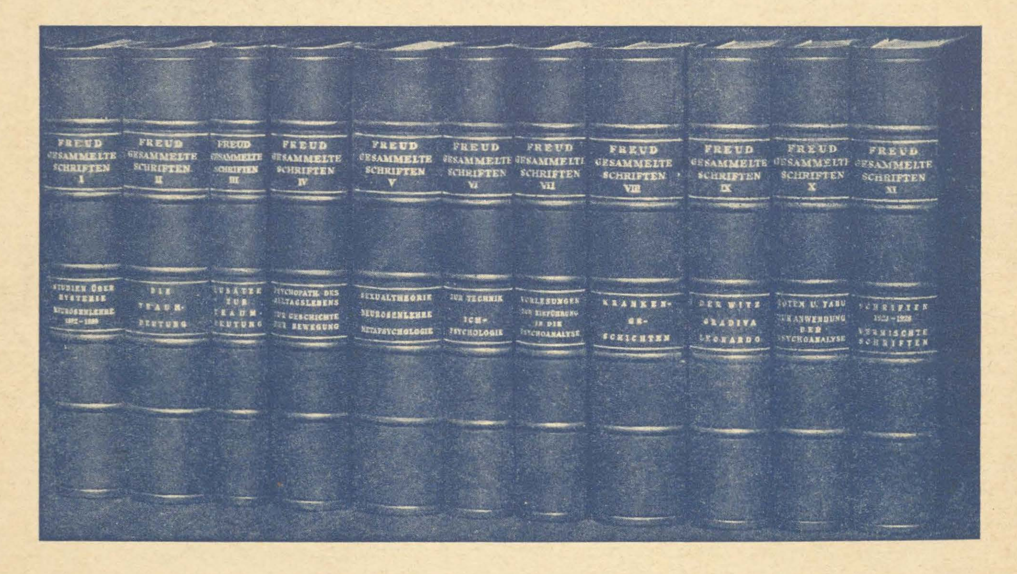
SIGM. FREUD

GESAMMELTE SCHRIFTEN

(11 Bände in Lexikonformat)

Soeben erschien: **BAND XI**

Geheftet Mark 16.40, Ganzleinen 20.—, Halbleder 25.60



Inhalt des soeben erschienenen XI. Bandes:

S c h r i f t e n 1923—1926 (Die Verneinung — Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds — Hemmung, Symptom und Angst — „Selbstdarstellung" — Kurzer Abriß der Psychoanalyse — „Psychoanalyse" und „Libidotheorie" — Die Widerstände gegen die Psychoanalyse) / G e l e i t w o r t e z u B ü c h e r n a n d e r e r A u t o r e n / G e d e n k a r t i k e l (Ferenczi — An Romain Rolland — Putnam † — Tausk † — A. v. Freund † — Breuer † — Abraham †) / V e r m i s c h t e S c h r i f t e n (Zur Psychologie des Gymnasiasten — Vergänglichkeit — Popper-Lynkeus und die Theorie des Traumes — To the opening of the Hebrew University — Kurze Mitteilungen) / S c h r i f t e n 1926—1928 (Die Frage der Laienanalyse — Nachwort hiezu — Fetischismus — Der Humor — Nachtrag zur Arbeit über den Moses des Michelangelo — Die Zukunft einer Illusion — Ein religiöses Erlebnis)

(Prospekte über das Gesamtwerk auf Verlangen)